



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας

Διπλωματική Εργασία

«Le jeu dans l'enseignement de la grammaire en FLE.

Moyen d'optimisation des performances des apprenants du cycle  
primaire»

Κολλά Ελένη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αντωνία Ξενάκη

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Le jeu dans l'enseignement de la grammaire en FLE.  
Moyen d'optimisation des performances des apprenants du cycle  
primaire»

Κολλά Ελένη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ξενάκη Αντωνία

ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Στεφάνου Μαρία

ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

*À mes parents, Panayotis et Maria*

### *Remerciements*

*Je voudrais remercier tous les enseignants de ce programme qui m'ont soutenu tout au long de mes études. Je voudrais particulièrement remercier ma surveillante, madame A. Xenaki pour ses conseils précieux. Un grand merci à madame M. Stéfanou, pour ses commentaires qui ont amélioré ce mémoire.*

*Je voudrais remercier ma famille pour leur soutien, leur patience et leur aide tout au long de ce voyage.*

*Finalement, un grand merci à tous mes collègues qui ont contribué à la réalisation des entretiens.*

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τη χρήση του παιχνιδιού στη διδασκαλία και την εκμάθηση της γραμματικής στα παιδιά του δημοτικού. Στόχος μας είναι να μελετήσουμε το ρόλο του παιχνιδιού ως μέσο βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών αναφορικά με τη γραμματική. Πιο συγκεκριμένα, θα μελετήσουμε το τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η γραμματική στην τάξη καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές. Επίσης, θα μελετήσουμε το τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται το παιχνίδι στην διδασκαλία της γραμματικής, τα είδη των παιχνιδιών που χρησιμοποιούνται, όπως και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές μέσω αυτών. Επιπλέον, θα μελετήσουμε τις αντιδράσεις των μαθητών κατά τη χρήση του παιχνιδιού, καθώς και τις επιδόσεις τους.

Για το ερευνητικό κομμάτι χρησιμοποιήσαμε τη ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων. Πραγματοποιήσαμε δέκα συνεντεύξεις με καθηγητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, του ιδιωτικού και του δημοσίου τομέα. Τα αποτελέσματα που λάβαμε δείχνουν πως το παιχνίδι αποτελεί ένα πολύτιμο διδακτικό εργαλείο το οποίο βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών στην ξένη γλώσσα.

**Λέξεις κλειδιά :** παραδοσιακό παιχνίδι, ψηφιακό παιχνίδι, αξιολόγηση, γραμματική, Γαλλική Γλώσσα, παιγνιώδης μάθηση

## **Résumé**

L'objectif de ce mémoire est d'étudier l'utilisation du jeu dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire auprès des apprenants du primaire. Notre but est d'étudier le rôle du jeu comme moyen d'optimisation des performances des apprenants en rapport avec la grammaire. Plus précisément, nous allons étudier la manière dont la grammaire est présentée en classe aussi bien que les difficultés rencontrées par les enseignants. De plus, nous allons étudier la façon dont le jeu est utilisé dans l'enseignement de la grammaire, la typologie des jeux utilisés et les compétences développées chez les apprenants à travers le jeu. De surcroît, nous allons étudier les réactions des apprenants lors du déroulement du jeu ainsi que leurs performances.

Pour la partie de la recherche, nous avons opté pour une approche qualitative à travers des entretiens. Nous avons mené dix entretiens avec des enseignants du primaire exerçant dans le secteur privé et public. Les résultats obtenus montrent que le jeu constitue un outil pédagogique précieux qui améliore les performances des apprenants dans la langue cible.

**Mots clés :** jeu numérique, jeu traditionnel, évaluation, grammaire, Français Langue Étrangère (FLE), apprentissage ludique

## **Abstract**

The purpose of this thesis is to investigate the use of games in the teaching and learning of grammar for primary school learners. Our aim is to study the role of games in improving students' performance concerning grammar. Specifically, we will examine how grammar is presented in the classroom as well as the challenges faced by teachers. We will also explore how games are used in grammar instruction, the types of games used, and the skills students develop through these games. Additionally, we will investigate students' reactions during the game as well as their performance outcomes.

For the research, we used a qualitative approach through interviews, conducting ten interviews with primary school teachers from both the public and private sectors. The results show that games are a valuable educational tool that enhances students' performance in the foreign language.

**Keywords:** traditional games, digital games, assessment, grammar, French language, playful learning



## Table de matières

<b>Περίληψη .....</b>	<b>v</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>vi</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....</b>	<b>xi</b>
<b>LISTE DES ABBREVIATIONS .....</b>	<b>xii</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE I.....</b>	<b>3</b>
<b>CHAPITRE 1. ....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Définition générale du jeu. ....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Le jeu à travers l'histoire. ....</b>	<b>4</b>
<b>1.2.1 Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant vu par certains auteurs.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3 La typologie des jeux .....</b>	<b>7</b>
<b>1.3.1 Les jeux linguistiques.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3.2 Les jeux de créativité .....</b>	<b>8</b>
<b>1.3.3 Les jeux culturels .....</b>	<b>8</b>
<b>1.3.4 Les jeux dérivés du théâtre .....</b>	<b>9</b>
<b>1.4 Les fonctions des jeux .....</b>	<b>9</b>
<b>1.4.1 La socialisation .....</b>	<b>10</b>
<b>1.4.2 L'interaction authentique .....</b>	<b>10</b>
<b>1.4.3 La mise en œuvre des stratégies.....</b>	<b>11</b>
<b>1.4.4 Le développement cognitif .....</b>	<b>11</b>
<b>1.4.5 La motivation .....</b>	<b>11</b>
<b>1.5 Dans quelles conditions le jeu peut-il être efficace ?.....</b>	<b>12</b>
<b>1.6 Le jeu et l'apprentissage informel.....</b>	<b>12</b>
<b>1.7 L'intégration du jeu en classe : les quatre niveaux sémantiques du jeu. ....</b>	<b>15</b>
<b>1.7.1 Le matériel.....</b>	<b>15</b>
<b>1.7.2 Le contexte.....</b>	<b>15</b>
<b>1.7.3 La structure .....</b>	<b>16</b>
<b>1.7.4 L'attitude .....</b>	<b>17</b>
<b>CHAPITRE 2. ....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Le CECRL et l'approche actionnelle .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Le ludique dans le CECRL .....</b>	<b>19</b>
<b>2.3 Les quatre composantes de la compétence de communication .....</b>	<b>20</b>

2.4 Les compétences selon le CECRL .....	21
2.4.1 Les compétences générales .....	22
2.4.2 Les compétences communicatives langagières .....	22
2.4.3 La compétence grammaticale .....	23
2.4.4 Les compétences du niveau A1 selon le CECRL .....	24
2.5 Les TICE dans l'approche actionnelle .....	25
2.5.1 Le jeu numérique : atouts et limites .....	27
2.6. L'évaluation .....	29
2.6.1 La notion de l'évaluation .....	29
2.6.2 Les types d'évaluation .....	29
2.6.3 L'auto-évaluation .....	30
2.6.4 L'évaluation par le jeu .....	32
<b>CHAPITRE 3</b> .....	34
3.1 C'est quoi la grammaire ? .....	34
3.2 Comment enseigner la grammaire ? : Les approches d'enseignement .....	35
3.2.1 Enseignement explicite ou implicite ? .....	37
3.3 La grammaire dans les méthodologies d'enseignement du FLE .....	38
3.3.1 La méthode traditionnelle .....	38
3.3.2 La méthode directe .....	38
3.3.3 La méthode audio-orale .....	39
3.3.4 La méthode SGAV .....	39
3.3.5 L'approche communicative et la perspective actionnelle .....	39
3.4 La présentation de la grammaire en classe de langue. ....	40
3.4.1. Un enseignement stratégique de la grammaire .....	42
3.4.2 Les difficultés quant à l'enseignement de la grammaire. ....	43
3.5 Un enseignement ludique de la grammaire .....	45
3.5.1 Le jeu de rôle .....	46
3.5.2 Jeux de conceptualisation grammaticale .....	47
<b>PARTIE II</b> .....	49
<b>Méthodologie de recherche et collecte des données</b> .....	49
<b>Chapitre 1</b> .....	50
1.1 La problématique de la recherche .....	50
1.2 Outil de recherche : l'enquête semi-directif .....	51
1.2.1 La typologie des entretiens .....	52
1.2.2 Les techniques de l'entretien .....	52

1.3 Le questionnaire de l'enquête .....	53
1.4 Échantillon de la recherche .....	55
1.5 La réalisation des entretiens .....	57
1.6 Les limites de la recherche .....	58
<b>Chapitre 2 .....</b>	<b>58</b>
2.1 Les entretiens.....	58
2.2 Présentation des réponses.....	59
<b>PARTIE III.....</b>	<b>69</b>
<b>Analyse et discussion des résultats .....</b>	<b>69</b>
<b>Chapitre 1 .....</b>	<b>70</b>
1.1Analyse des résultats.....	70
1.1.1 Le traitement de la grammaire en classe de FLE au primaire .....	70
1.1.2 Le jeu dans l'enseignement de la grammaire en classe de FLE .....	71
1.1.3 La réaction des apprenants .....	74
1.1.4 Évaluation des apprentissages. ....	75
1.2 Interprétation des résultats .....	76
1.3 Discussion des résultats. ....	79
1.4 Propositions des jeux pour une classe de FLE niveau A1. ....	80
1.5 Prolongement de la recherche.....	82
Conclusion .....	84
Références Bibliographiques / Sitographiques Étrangères.....	88
Références Bibliographiques / Sitographiques Grecques .....	95
<b>ANNEXES .....</b>	<b>96</b>
<b>QUESTIONNAIRE.....</b>	<b>96</b>
Entretiens.....	97
<b>Formulaire de participation.....</b>	<b>147</b>

## **LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX**

Figure 1 : Le continuum formel/informel en DLC vu à la lumière du jeu, page 14

Figure 2 : La grille d'auto-évaluation, page 30

Tableau 1 : Le profil démographique des enseignants, page 56

## LISTE DES ABBREVIATIONS

CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
FLE	Français Langue Étrangère
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
SGAV	Structuro-Globale Audio-Visuelle
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'enseignement

## **Introduction**

Le jeu, comme une activité naturelle chez les enfants, constitue un outil pédagogique significatif pour les enseignants. Comme le préconise Groux (2003), les enfants à la maternelle apprennent la langue étrangère de façon plutôt ludique, à savoir grâce aux chansons et aux jeux. Dans le même esprit, Benatta (2020) souligne que *« l'enseignement / apprentissage d'une règle de grammaire repose le plus souvent sur les exercices structuraux. Néanmoins, cette méthode n'est pas toujours efficace »*.

L'objectif de ce mémoire est d'examiner si l'intégration du jeu dans l'enseignement de FLE au cycle primaire améliora les performances des apprenants en rapport avec la grammaire. Plus précisément, en premier lieu, nous voudrions étudier comment les enseignants intègrent la grammaire dans leur enseignement. De plus, nous aimerions focaliser sur la place du jeu dans l'enseignement de FLE et sur son rôle quant à l'enseignement / apprentissage de la grammaire, afin d'optimiser les performances des apprenants.

La première partie de notre mémoire présente le cadre théorique concernant le jeu, les différents types de jeu utilisés dans une classe de langue, les fonctions du jeu et les conditions de son efficacité. De surcroît, nous nous référons à l'approche actionnelle en vigueur en rapport avec un enseignement ludique, telle qu'elle est présentée dans le CECRL. Nous faisons aussi référence aux jeux numériques, leurs atouts et leurs limites et nous analysons des notions telles que l'évaluation, l'autoévaluation et l'évaluation par le jeu. Par la suite, nous focaliserons sur la grammaire et sa place dans les différentes méthodologies d'enseignement de FLE, la présentation de la grammaire en classe, pour aboutir à l'enseignement ludique de la grammaire.

Dans la deuxième partie de notre mémoire, la partie pratique, nous présenterons notre enquête qualitative, réalisée à travers des entretiens avec dix enseignants qui enseignent aux apprenants du primaire dans des écoles publiques et privées en Grèce. Notre enquête visait à la vérification de nos hypothèses initiales, à savoir que :

- le jeu constitue un support pédagogique qui facilite l'enseignement de la grammaire

- les jeux utilisés en classe correspondent aux besoins pédagogiques des apprenants
- l'utilisation du jeu optimise les performances des apprenants quant à la grammaire.

La deuxième partie de notre mémoire focalise sur la problématique de la recherche, l'outil utilisé pour réaliser la recherche qualitative, le questionnaire des entretiens, l'échantillonnage et les résultats obtenus.

La troisième partie de notre mémoire est centrée sur l'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats obtenus de notre enquête. De plus, nous proposerons des jeux susceptibles d'être intégrés dans l'enseignement de FLE afin de développer et de perfectionner les compétences communicatives / langagières des apprenants du primaire.

Il importe de noter que tout au long du mémoire, nous avons opté pour le genre masculin, à savoir « apprenant » « enseignant », dans le but de faciliter la lecture, sans aucune intention discriminatoire.

## PARTIE I

### CHAPITRE 1.

#### 1.1 Définition générale du jeu.

Selon le CNRTL, le jeu constitue une « *activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives* » et « *une activité ludique essentielle chez l'enfant, spontanée, libre et gratuite* ». Dans son ouvrage « Les jeux et les hommes » (1958), Caillouis considère que le jeu est caractérisé par six qualités. Plus précisément, le jeu constitue une activité « *libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive* » (Caillouis, 1958 : 23, 24).

Commençons par la première caractéristique, le jeu est une activité libre, volontaire et spontanée. En d'autres termes, le joueur n'est pas obligé d'y participer s'il ne le souhaite pas. Ainsi, le jeu est une activité « *circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance* » (1958 : 23). Autrement dit, bien que le jeu se déroule dans un lieu et un moment précis, il n'y a aucune liaison entre le jeu et la vie réelle. La troisième qualité vise à l'incertitude du jeu. En d'autres mots, le résultat du jeu n'est pas prédéterminé. Chaque résultat dépend des décisions prises par chaque joueur tout au long de son déroulement. Un résultat attendu et prédéterminé s'oppose à la nature du jeu. Le jeu est aussi caractérisé comme improductif, c'est-à-dire qu'une fois les joueurs impliqués dans le jeu, ils n'arrivent pas à la création de quelque chose de nouveau « *...ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte...* » (Caillouis, 1958 : 23). De surcroît, le jeu constitue une activité réglée lorsque chaque jeu a ses propres règles auxquelles les joueurs obéissent. Il y a lieu de mentionner que les règles du jeu ne sont pas liées à la vie réelle. La dernière caractéristique renvoie au caractère fictif du jeu. Plus précisément, le jeu peut être caractérisé par une « *réalité seconde* » qui est détachée de la vie réelle.

Nous pouvons alors constater que les caractéristiques du jeu telles que décrites par Caillouis, sont pertinents quant à l'enseignement des langues vivantes. Plus particulièrement, le jeu en classe des langues est soumis à des règles précises que les apprenants doivent respecter. Il conviendrait de mentionner que la participation des apprenants aux activités ludiques au sein de la classe doit être libre et volontaire sans forcer les apprenants d'y participer. De même, concernant le résultat du jeu, il faudrait



préciser qu'il est imprévisible lorsque chaque apprenant choisit des stratégies différentes afin de réussir. Finalement, il serait utile de mentionner que même si le jeu ne résulte pas à la création de quelque chose de nouveau, ce n'est pas toujours le cas quant au jeu en classe de langue tandis qu'il pourrait aboutir à la création d'un élément nouveau, à titre indicatif la création d'une règle de la part des apprenants.

## 1.2 Le jeu à travers l'histoire.

Les dernières décennies du 20<sup>e</sup> siècle ont été marquées par une rénovation de la didactique. À partir des années 1970, lors de l'arrivée de l'approche communicative et la centration sur l'apprenant « *datent les premières tentatives d'introduction du jeu comme un outil pédagogique à part entière de la classe de FLE* » (Silva, 2005). Cependant, selon Musset et Thibert (2009), la place du jeu à l'école a une histoire longue et contrastée. Brougère (2003), fait remarquer que depuis deux siècles « *le jeu flirte avec l'éducation mais dans une grande confusion quant au lien réel entre les deux notions* ».

La tradition aristotélicienne, qui a prévalu jusqu'au 19<sup>e</sup> siècle, n'a pas défini le jeu par ce qui est, mais par ce qui n'est pas (Silva, 2005). Autrement dit, le jeu était caractérisé par la notion de détente et de divertissement gratuit, sans avoir aucun rôle pédagogique. De même, Silva (2005) précise que le jeu était considéré comme une activité plutôt enfantine, en notant que « *le jeu était alors lié soit à l'enfant dont la représentation était bien moins positive que celle d'aujourd'hui soit au jeu de hasard...négativement connoté* ». D'ailleurs, Silva (2005) fait remarquer que le jeu « *se retrouve inscrit dans une dialectique qui, tout en ancrant dans un certain paradigme, semble l'écarter définitivement du paradigme opposé* :

*Le jeu → le sérieux*

*Le gratuit → l'utile*

*Le stérile → le fécond*

*Le loisir → le travail*

*Le non-réel → le réel*

*L'art → la science*

Pendant la période de la Renaissance, la notion du jeu était revalorisée. Silva (2005), fait remarquer l'intérêt envers le jeu lorsque les activités ludiques ont une place à la « domestication éducative ». « *L'humanisme de la Renaissance associe de façon novatrice le jeu et l'apprentissage* », précisent Musset et Thibert (2009) en faisant remarquer que Gargantua, le héros de Rabelais, joue aux cartes pour apprendre les mathématiques. De même, Rousseau propose de rendre l'apprentissage plus ludique. Vers le 19<sup>e</sup> siècle, le jeu a « *quitté la sphère de la frivolité pour devenir sérieux* » (Musset et Thibert, 2009). Signalons à ce propos que Silva (2005) observe que le jeu, qui était considéré comme une activité enfantine, devient dorénavant sérieux lorsqu'il contribue à un développement « naturel ». Brougère (2003) précise que, pendant le 19<sup>e</sup> siècle, le jeu est caractérisé comme un moyen naturel d'éducation.

Vers le 20<sup>e</sup> siècle, les biologistes, les psychologues, les anthropologues, ont développé des théories que justifient le recours au jeu, considéré dorénavant comme une nécessité biologique. Avec l'avènement des pédagogies nouvelles, le jeu est passé au premier plan des préoccupations des éducateurs. Winnicott, dans Silva (2005), affirme que ses théories sur le jeu constituent « *le pilier de la valorisation contemporaine du jeu* ». Brougère (2003), note que la vision envers le jeu a changé. Le jeu constitue une méthode pédagogique et un outil du développement de l'enfant. « *C'est un des lieux d'intégration forts du divertissement et de l'apprentissage tant au niveau du développement d'habiletés corporelles que de la diffusion des valeurs morales et sociales* » (Brougère, 2003).

### **1.2.1 Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant vu par certains auteurs.**

Lorsque nous parlons d'un enseignement du FLE au cycle primaire, il conviendrait de nous pencher sur le potentiel des apprenants de cette tranche d'âge, à savoir de 6 à 11 ans. Selon Cohen (1991), les enfants de 3 ans captent la langue étrangère comme un jeu, dans des conditions d'apprentissage ludiques. Par ailleurs, les besoins fondamentaux des enfants, c'est de jouer, de chanter, de regarder des images. Les enseignants de leur part sont sollicités de construire un environnement linguistique qui correspond aux besoins naturels des enfants. Le jeu, pourrait constituer un outil pédagogique qui stimulera les apprenants en leur donnant le goût d'apprentissage. Dans le guide pédagogique « *Laisse-moi jouer...j'apprends* » (2017), un chapitre est accordé sur le rôle du jeu au développement de l'enfant vu par certains auteurs. Nous n'allons

pas faire une analyse exhaustive, pourtant, nous allons tenter de présenter les idées principales de certains auteurs.

« *Le jeu, activité naturelle chez les enfants, constitue un élément prépondérant de l'acte de l'éduquer.* » (2017 : 22). Rousseau dans son œuvre « *Le contrat social* », met l'accent sur le conflit de l'homme naturel et du citoyen, en d'autres termes un conflit entre « *le désir d'être ce que naturellement il sent qu'il doit être et le projet éducatif que la société a pour lui* » (2017 : 22). Signalons à ce propos que le courant de pensée freudien est en accord avec cette optique. Plus précisément, la théorie de Freud concerne le « *respect de l'individu tel qu'il est...* » aussi bien de donner « *priorité à l'épanouissement de la personnalité du sujet...* » (2017 : 23). Bien que le jeu constitue un besoin fondamental des enfants, un enseignement ludique sera plus efficace. Maria Montessori propose « *des jeux où l'enfant va pouvoir agir à partir d'un matériel didactique pré-organisé* » (2017 : 23). Elle met aussi l'accent sur la socialisation des enfants à travers les activités communes. Mentionnons en passant que « *le jeu est une activité sérieuse, éducative, pédagogique, qui contribue au développement affectif, sensori-moteur, cognitif, moral, intellectuel et social de l'enfant...* » (Caillois, 1967, dans Gaussot, 2001). Dans le même esprit, Vygotski note l'importance de l'implication de plusieurs enfants dans le jeu bien que « *le développement de l'enfant ne procède pas de l'individuel au social, mais au social vers l'individuel* » (2017 : 27).

Edouard Claparède (2017 : 25), psychologue et pédagogue suisse, met l'accent sur la nécessité d'une pédagogie qui correspond aux besoins des apprenants aussi bien qu'à leurs intérêts. En d'autres mots, l'intégration du jeu dans l'enseignement donnera aux apprenants le goût d'apprendre en procurant le plaisir tout en respectant leurs besoins. Par ailleurs, Henri Wallon (2017 : 26) met en évidence l'importance d'une « *adaptation des stratégies éducatives et une adaptation du matériel proposé aux enfants, dans le respect des différents stades de développement* » (2017 : 27). À cet égard, Célestin Freinet (2017 : 29) observe que l'enfant en jouant adopte des stratégies afin de gagner et réajuste ses comportements. Patrick Traube -contemporain- (2017 : 34) affirme que le jeu constitue une activité qui donnera l'occasion à l'enfant de gagner, de perdre, d'adopter des stratégies, de respecter des règles, en d'autres mots d'éprouver des situations de la vie réelle. Il serait opportun de noter que les travaux de Carl Rogers (2017 : 30) sont étroitement liés à l'activité ludique lorsqu'il considère le jeu comme une activité de divertissement et de socialisation.

Compte tenu de ces considérations, nous sommes d'avis que le jeu comporte de nombreux avantages pour les enfants. Le rôle du jeu n'est pas seulement le divertissement des enfants. À l'inverse, il contribue à leur épanouissement socio-affectif tandis que, en jouant, les enfants peuvent s'exprimer facilement, obéir à des règles et des instructions, et coopérer avec leurs camarades en établissant des relations positives. À travers le jeu, les enfants développent aussi leur capacité langagière lorsqu'ils apprennent à exprimer leurs idées en apprenant en même temps des nouveaux mots. Un enseignement ludique fournira aux apprenants l'occasion d'apprendre de façon plus agréable et plus efficace tout en respectant leurs besoins. En même temps, l'insertion du jeu comme support pédagogique impliquera tous les apprenants sans laisser aucun de côté en bannissant les pratiques traditionnelles d'enseignement.

### 1.3 La typologie des jeux

Dans cette partie de notre mémoire, nous allons tenter de présenter les différents types de jeux utilisés dans une classe de langue. Les activités ludiques peuvent être intégrées dans l'enseignement selon les besoins de chaque groupe d'apprenants dans des domaines différents, à savoir l'enseignement et l'apprentissage du lexique, de la grammaire, la compréhension et la production orale aussi bien que la compréhension et la production écrite. L'intégration des activités ludiques redonne une dimension de plaisir à l'apprentissage tout en sensibilisant les apprenants aux possibilités de la langue (Cuq et Gruca, 2005 : 456). Il est incontestable le fait qu'à travers les jeux, les apprenants ont une vision différente concernant la matière enseignée, les relations entre les participants deviennent plus authentiques et les apprenants sortent du contexte « strict » de la classe lorsque le jeu n'est pas caractérisé par l'aspect pénalisant par rapport aux exercices. Nous avons remarqué que la classification des jeux n'est pas une tâche facile à réaliser étant donnée la grande variété de jeux utilisés au sein de la classe. Cependant, nous allons tenter de présenter les quatre grandes catégories selon Cuq et Gruca (2005 : 457), qui nous aidera à notre recherche. Plus précisément, les quatre catégories correspondent aux jeux linguistiques, aux jeux de créativité, aux jeux culturels et aux jeux dérivés du théâtre.

#### 1.3.1 Les jeux linguistiques

Selon Cuq et Gruca (2005 : 457), les jeux linguistiques « regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques et qui permettent le maniement de certaines régularités de la langue

*ou la découverte de ses structures et caractéristiques ou la mémorisation de ses règles de fonctionnement... »* Dans la classe de langues, les jeux linguistiques sont omniprésents et fréquemment utilisés. Nous pouvons trouver plusieurs jeux linguistiques, à titre indicatif le « pendu », le « mots croisés », le « mots cachés », même dans les manuels de FLE et les incorporer dans l'enseignement afin de rendre le cours plus agréable et impliquer tous les apprenants. Il y a lieu de mentionner que les jeux de société comme le « jeu de l'oie » permettent aussi de travailler le lexique ou la grammaire.

### 1.3.2 Les jeux de créativité

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* la créativité est la « *capacité de fabriquer des énoncés en nombre infini à partir des règles finis et intériorisées...* » (ibid. : 60). Selon Cuq et Gruca (2005 : 457), il s'agit des jeux qui « *engagent une réflexion plus personnelle, orale ou écrite, de la part de l'apprenant et sollicitent davantage sa créativité et son imagination* ». Lors du déroulement des jeux de créativité les apprenants utilisent la langue cible afin de créer « *des productions originales, insolites, voire poétiques* » (ibid. : 457). Silva (2009) note que les notions de la créativité et du jeu ont été revalorisées à partir des années 1970, dès l'avènement d'une approche communicative. Ainsi, elle précise que le jeu est étroitement lié à des notions telles que « *la créativité, la liberté, l'imagination, le hasard, la contrainte féconde, le lien avec le monde de l'enfance et l'univers de l'art* » (Silva, 2009). Dans cette catégorie appartiennent les jeux comme les devinettes, les calligrammes, les anagrammes.

### 1.3.3 Les jeux culturels

Selon Cuq et Gruca (2005 : 458) les jeux culturels « *font davantage référence à la culture et aux connaissances des apprenants* ». Les jeux culturels font appel aux connaissances culturelles et interculturelles des apprenants. En fait, ce type de jeu vise au contact des apprenants avec la culture cible, l'ouverture de l'esprit, la rencontre avec autrui et l'enrichissement des connaissances par rapport à la culture de l'autre. Prenons exemple le « jeu du baccalauréat » qui a comme objectif de compléter, dans le temps indiqué, des rubriques avec des catégories différentes telles que pays, ville, peintre, écrivain, musicien, tout en respectant la lettre initiale donnée. Les jeux culturels, entre autres, permettent à l'enseignant de développer la capacité orale chez les apprenants.

### 1.3.4 Les jeux dérivés du théâtre

Il s'agit d'une catégorie des jeux qui repose sur l'improvisation en transformant les apprenants en acteurs et la classe en scène théâtrale (Cuq et Gruca, 2005 :458). Cette typologie des jeux met en avance la production orale et la créativité des apprenants. Dans cette catégorie appartiennent les jeux de rôle, la dramatisation et les jeux de simulation globale qui est caractérisé comme « l'activité la plus complète » (ibid. : 458). En ce qui concerne les jeux de rôles, selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, il constitue « *un événement de communication interactif... où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ces trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique...le jeu de rôles a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée* » (ibid. : 142). Relativement à simulation globale, « *...l'atout majeur des simulations globales n'est pas seulement... de recourir à la créativité pour le plaisir d'élèves, mais d'être un des meilleurs instruments pour un apprentissage sérieux et efficace* » (Caré et Debyser, 1995 : 6). Nous pouvons constater que ces jeux permettent aux apprenants de devenir créateurs et de mieux s'exprimer dans la langue cible dans de situations de la vie réelle. Mentionnons en outre que le travail grammatical « *sera alors mieux intégré aux activités orales et écrites et la progression se fera en fonction des progrès des élèves dans la maîtrise de la langue et à partir d'un canevas estimatif de leurs besoins* » (ibid. : 66).

Il y aurait lieu de mentionner qu'une combinaison des différents types de jeux pourrait être mise en place. Plus précisément, l'enseignant pourrait utiliser des jeux créatifs, linguistiques, culturels ou théâtraux en même temps, au sein de la classe, et profiter de leurs possibilités afin de répondre aux besoins variés de chaque groupe d'apprenants tout en respectant le niveau de la classe. Nous estimons devoir souligner que cette combinaison des jeux impliquera tous les apprenants, même les plus timides, lorsqu'ils trouveront le jeu qui correspondra le mieux à leurs intérêts.

## 1.4 Les fonctions des jeux

Comme nous avons démontré antérieurement, le jeu dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde apporte plusieurs avantages. Il constitue, non seulement un outil pour briser la glace ou pour se détendre, mais aussi un outil pour débloquer la prise de parole de la part des apprenants. Gardant ce

positionnement à l'esprit, il paraît évident de rappeler que les enseignants sont responsables d'utiliser les jeux qui correspondent mieux aux besoins de leurs apprenants. Selon Silva (2008), le jeu constitue un « *outil séduisant et malléable pour la classe de langue* » qui « *exige d'être utilisé à bon escient pour produire les résultats escomptés* ». Silva (2008) distingue cinq fonctions principales du jeu, à savoir la socialisation, l'interaction authentique, la mise en œuvre des stratégies, le développement cognitif et la motivation.

#### **1.4.1 La socialisation**

Silva (2008) note que « *un bon jeu est une pratique sociale qui invite les apprenants à agir et à vivre en action et en relation avec tous les acteurs de la scène pédagogique* ». En d'autres termes, les apprenants qui participent au déroulement du jeu en classe, sont sollicités d'interagir et de coopérer tant avec leurs camarades qu'avec leur enseignant. Ils sont également encouragés à respecter les règles de chaque jeu. Il semble pertinent de nous pencher sur les règles socio-culturelles qu'ils sont invités à respecter. Plus précisément, pendant le déroulement du jeu, les apprenants mettent en place le savoir-être, bien qu'ils développent des pratiques de collaboration entre eux, les savoirs socioculturels et le savoir-vivre tandis qu'ils apprennent à respecter la culture cible. Il est incontestable le fait que le jeu ne focalise pas seulement sur l'acquisition de la langue cible, mais donne aussi la possibilité aux apprenants d'apprendre des règles de politesse et de respecter l'autre.

#### **1.4.2 L'interaction authentique**

Le jeu, comme un support complémentaire, qui s'inscrit dans la pédagogie de la tâche, fait place aux interactions écrites ou orales. La caractéristique principale de ces interactions est l'authenticité. Les apprenants changent de statut en devenant joueurs et se mettent dans une attitude ludique (Schmoll, 2016). Ils sont alors invités à utiliser la langue cible pour s'exprimer. Notons également que l'utilisation de la langue cible pour le jeu déstigmatise la prise de parole dans cette langue bien que les notions d'évaluation et d'erreur donnent place à l'usage de la langue cible pour l'accomplissement de la tâche, à savoir gagner le jeu. De ce point de vue « *la monotonie de séances toujours semblables...fait place à des expériences singulières, plus riches de sens et donc mieux ancrées dans la mémoire* » (Silva, 2008).



### 1.4.3 La mise en œuvre des stratégies

Pendant le déroulement du jeu, les apprenants sont invités à mettre en œuvre des stratégies afin d'accomplir leur tâche qui n'est rien d'autre que de gagner le jeu. Les apprenants mettent en œuvre deux types de stratégies : les stratégies du jeu et les stratégies d'apprentissage. D'un côté, les stratégies du jeu concernent le respect des règles ou la coopération avec les autres apprenants. À l'inverse, les stratégies d'apprentissage concernent la mémorisation, la concentration, la gestion du temps ou l'attention. Silva (2008) précise que l'intégration du jeu dans l'enseignement, donne l'occasion aux apprenants d'afficher leurs talents insoupçonnés et d'adapter des aptitudes diverses par rapport à celles réclamées dans le cadre scolaire.

### 1.4.4 Le développement cognitif

Silva (2008) fait remarquer que le jeu n'est pas un moyen du développement cognitif seulement chez les enfants, mais aussi chez les adultes. Le jeu, vu comme un moyen de développement cognitif et langagier, invite les joueurs à « *déployer leurs intelligences multiples, leur don d'observation, leur esprit critique, leurs facultés d'analyse et de synthèse, leur connaissance et leur estime de soi et des autres – et du monde qui les entoure* » (Silva, 2008). Il semble opportun de mentionner qu'un « bon » jeu implique non seulement les connaissances des joueurs, mais aussi leur esprit intellectuel dans un cadre sécurisant. En d'autres termes, soit les apprenants gagnent le jeu, soit ils perdent, cela ne signifie pas que les uns sont plus capables que les autres du moment où gagnants et perdants ont mis en place des stratégies pour réussir.

### 1.4.5 La motivation

Le dictionnaire Larousse définit la motivation comme « *raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir* ». Selon Brougère (2012) « *Aujourd'hui, on parlerait...de motivation. Le jeu permettrait de motiver les enfants* ». Selon Prensky (2001) cité dans Koele et Awung (2023), le jeu est une approche efficace pour l'apprentissage de la langue lorsqu'il constitue « *l'une des meilleures stratégies de motivation en classe de langue* ». Silva (2008) caractérise le jeu comme « *un puissant vecteur de motivation* » tandis qu'il initie les apprenants aux nouvelles formes de socialisation dans un contexte moins strict en donnant place aux interactions authentiques à la langue cible. Par conséquent, il y a une décentration du contenu purement linguistique et un tournant vers l'accomplissement d'une tâche ludique. De toute évidence, lors du déroulement du jeu, les apprenants se sentent moins



stressés et plus calmes. Cette détente émotionnelle, intellectuelle et physique (Silva, 2008) motive les apprenants à s'impliquer volontairement à l'activité ludique tout en dédramatisant la notion de l'erreur.

### **1.5 Dans quelles conditions le jeu peut-il être efficace ?**

L'introduction du jeu comme outil pédagogique relève des doutes quant à son efficacité. Plus particulièrement, comme le précise Silva (2005), le fait que la notion du jeu soit « *écartelée entre un très faible étayage théorique et un éclatement des pratiques* » remet en cause son rendement. À cet égard, Silva (2005) précise que le jeu pourrait constituer un outil pédagogique sous certaines conditions.

La première condition vise à « *aborder le jeu de manière rigoureuse, car à l'instar de tout autre outil son efficacité tient moins à ses qualités intrinsèques qu'à l'usage que l'on en fait* » (Silva, 2005). En d'autres termes, l'efficacité du jeu ne s'appuie pas seulement sur les qualités qui le caractérisent, mais surtout sur la manière dont nous l'utilisons. Nous estimons devoir insister sur le fait que la plupart de manuels pédagogiques ne représentent pas de façon adéquate les critères de base pour l'utilisation efficace du jeu dans la classe.

La deuxième condition repose sur la nécessité d'établir « *un lien adéquat entre les trois niveaux du fait didactique : hypothèses théoriques...outils pédagogiques...et pratiques réelles de classe* » (Silva, 2005). En d'autres mots, le désaccord et l'incohérence de ces niveaux mettent un frein quant à l'utilisation du jeu pédagogique en classe.

La troisième condition se résume à « *ne pas chercher dans le jeu un outil miraculeux* » (Silva, 2005). Le jeu ne constitue pas un outil de base pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. Cependant, il constitue un outil complémentaire qui enrichit le processus didactique en rendant l'apprentissage plus agréable.

Compte tenu de ces considérations, nous sommes d'avis que même si le jeu pourrait être considéré comme un outil pédagogique sous certaines conditions, l'implication des enseignants comme de véritables acteurs de leur pratique et pas seulement comme de simples exécutants paraît évidente.

### **1.6 Le jeu et l'apprentissage informel**

Selon le Conseil de l'Europe l'apprentissage informel « *a lieu en dehors des établissements d'éducation et est liée aux activités qu'une personne entreprend sans*

*intention d'acquérir de nouvelles connaissances. Il est involontaire et fait partie intégrante de la vie quotidienne... ».* Le jeu, constitue une pratique qui n'a pas toujours un but éducatif. Cependant, Brougère (2017) note que, le jeu a des effets éducatifs qui sont liés à un apprentissage informel.

Dans son ouvrage « Jouer/Apprendre » (2005), Brougère nous indique qu' « *il faut désenclaver le jeu pour penser un phénomène plus large sous la notion d'éducation informelle. Il s'agit en fait de penser le jeu en relation avec tous les apprentissages qui peuvent se faire dans des situations qui ne sont pas construites pour l'apprentissage, qui ne sont pas poursuivies dans une intention éducative* » (2005 : 94). Dans le même esprit, l'apprentissage ne se caractérise pas lui-même comme formel ou informel. En fait c'est la situation d'apprentissage dans laquelle il se réalise qui le rend formel ou informel (Brougère, 2017 ; Silva, 2016). Nous pouvons distinguer trois modalités d'apprentissage informel (Schugurensky, 2007, dans Silva, 2016 ; Brougère, 2017), à savoir l'apprentissage de façon tacite, l'apprentissage de façon fortuite et l'apprentissage autodirigé, qui renvoient à la présence ou à l'absence de conscience et d'intention d'apprendre. Plus précisément, les apprentissages tacites sont caractérisés par le manque de conscience et d'intention d'apprendre. Ce type d'apprentissage est lié à la langue première, qui s'effectue de façon spontanée. Relativement aux apprentissages fortuits, nous pouvons remarquer le manque d'intention mais l'apprenant a conscience d'apprendre. Ce type d'apprentissage renvoie aux situations d'immersion dans une langue étrangère ou seconde, à savoir utiliser la langue cible dans la vie quotidienne, dans la vie réelle. Concernant les apprentissages autodirigés, l'apprenant a conscience et intention d'apprendre, sans avoir recours à un moyen d'apprentissage formel. Ce type d'apprentissage renvoie aux interactions authentiques avec des locuteurs natifs, en utilisant la langue cible.

Pourtant, nous estimons devoir mentionner que le jeu constitue une source d'apprentissage informel aussi bien que formel. Comme le démontre la figure 1, le jeu s'inscrit dans un continuum formel et informel en didactique des langues et des cultures (DLC) (Silva, 2016).

Situation formelle de jeu, plus éloignée du jeu-loisir
<b>Transformation <i>a minima</i> ou ruse pédagogique</b> Jeu de l'oie pour systématiser un point de grammaire.
<b>Adaptation/légitimation</b> Devinettes autour d'un conte authentique lu en classe.
<b>Modification du contexte</b> Jeu de <i>Taboo</i> avec des règles adaptées et un corpus sélectif de cartes.
<b>Parenthèse suivie d'une intervention éducative</b> Jeu d'énigmes à résoudre (par exemple <i>Black stories</i> ) suivi d'une mise au point langagière.
<b>Attribution d'une place légitime voire centrale</b> Soirée-jeux en médiathèque.
<b>Promotion du jeu hors classe</b> Recommandation d'une sélection de jeux que les apprenants peuvent pratiquer hors classe.
<b>Pratique libre à visée délibérée d'apprentissage</b> Participation à une communauté d'apprentissage mutuel ou de réseautage offrant des jeux.
<b>Pratique libre à visée purement ludique</b> Utilisation autonome d'une application ludolinguistique destinée à des natifs.
Situation informelle de jeu, plus proche du jeu-loisir

**Figure 1 : Le continuum formel/informel en DLC vu à la lumière du jeu : Silva (2016)**

Le tableau 1 présente que les jeux comme le jeu de l'oie, les devinettes, le Taboo, les énigmes, renvoient à un apprentissage formel lorsqu'ils visent à améliorer le vocabulaire ou la grammaire au sein de la classe. Il est à noter qu'il s'agit des jeux qui sont fréquemment utilisés dans une classe de langue. De l'autre côté, les jeux que les apprenants peuvent pratiquer hors du milieu scolaire, comme les jeux en ligne, sur des plateformes diverses, soit en groupe soit individuellement, s'inscrivent dans l'apprentissage informel.

Dans ces conditions, il paraît nécessaire de mentionner que « *l'idée d'éducation informelle permet de penser autrement la dimension sociale de l'éducation et donc la relation entre jeu et éducation* » (Brougère, 2005 : 96). Les apprenants en tant qu'acteurs autonomes, mettent en avance des stratégies pour réaliser des tâches. Le jeu présuppose la maîtrise, non seulement, des règles grammaticales ou du vocabulaire, mais aussi la maîtrise des éléments de savoir-être comme la coopération avec les autres, la négociation ou le respect des autres.

## **1.7 L'intégration du jeu en classe : les quatre niveaux sémantiques du jeu**

L'intégration du jeu dans une classe de langue constitue un défi de la part de l'enseignant bien qu'il doive prendre en considération plusieurs paramètres, avant qu'il l'intègre dans sa classe. Plus particulièrement, pour que le jeu soit efficace, il est nécessaire qu'il réponde aux besoins des apprenants et que son usage soit propice au niveau de chaque classe. Silva (2005), met en évidence quatre niveaux sémantiques du jeu, en d'autres termes, quatre grandes catégories qui regroupent les divers usages du jeu : le matériel, le contexte, la structure et l'attitude.

### **1.7.1 Le matériel**

Le matériel ludique concerne ce avec quoi on joue. Silva (2005) précise que dans une classe de langue, le matériel utilisé pour la réalisation du jeu varie lorsque tout peut être considéré comme support. Plus précisément, les textes, les images, les vidéos, les cartes, constituent des supports possibles. Cependant, même s'il y a telle diversité des supports, il semble opportun de bien pouvoir les gérer. Dans le même esprit, afin de susciter l'intérêt des apprenants et d'éveiller leur curiosité, il paraît évident d'introduire de nouveaux supports, à savoir de nouveaux jeux didactiques ou même du matériel ludique fabriqué par l'enseignant lui-même. L'utilisation des supports tels que le jeu de l'oie ou les mots croisés doivent faire place à une nouvelle gamme ludique, qui donnera le plaisir aux apprenants. Silva (2005) démontre que *« le plaisir esthétique d'un joli support, ajouté au plaisir sensuel de le manipuler, ne gâte rien, et permet de marquer l'activité d'une empreinte affective : on se souviendra mieux d'une règle de grammaire...qu'on pourra y rattacher le souvenir d'objets et d'activités concrètes auxquelles on a participé »*. En d'autres termes, l'introduction de nouveaux supports ludiques facilitera non seulement l'enseignement, mais aussi la compréhension et la mémorisation des éléments didactisés.

### **1.7.2 Le contexte**

Le contexte concerne *« tout ce qui entoure le jeu et le détermine »* (Silva, 2005). Elle mentionne en outre que *« ...plus la gamme de structures ludiques que maîtrise l'enseignant est large, mieux il sera en mesure de répondre à des besoins pédagogiques diversifiés »* (Silva, 2005). Plus précisément, elle met l'accent sur les circonstances extrinsèques auxquelles s'inscrit le fait ludique, en particulier les variables socioculturelles, la situation spécifique de réception et l'interlucidité. Les variables

socioculturelles concernent « *le rapport du jeu à l'histoire et à l'idéologie d'un contexte d'enseignement précis, en explorant notamment le domaine des stéréotypes culturels* » (Silva, 2005). En d'autres termes, les variables socioculturelles nous démontrent les caractéristiques spécifiques d'un jeu par rapport à son contexte culturel et historique. Ainsi, la situation de réception permet de « *tenir compte de la langue, des valeurs, des goûts et des attentes de la société à une époque donnée dans un milieu donné...* » (Silva, 2005). Signalons en passant que la situation de réception inclut aussi les relations hiérarchiques et affectives entre les joueurs. Finalement, l'interlucidité renvoie « *aux modalités d'inscription d'un jeu au sein de l'ensemble des jeux* » (Silva, 2005). L'interlucidité permet de proposer aux apprenants des jeux qui répondent à leurs besoins et qui leur plaisent.

### 1.7.3 La structure

La structure concerne ce à quoi on joue. Silva (2005) note que la diversification du matériel ludique est étroitement liée à la diversification de structures ludiques, afin d'éveiller la curiosité et sauvegarder l'intérêt des apprenants. Il est incontestable le fait que pour diversifier les structures ludiques, les enseignants seront invités à élargir leurs connaissances par rapport aux jeux déjà existants « *...de manière à faire appel à des compétences différentes, favoriser des intelligences différentes, profiter aussi bien du plaisir du familier que le plaisir de la découverte* » (Silva, 2005). La maîtrise des structures ludiques amènera à une meilleure exploitation du matériel ludique. Silva (2005) met l'accent sur quatre types de structures : les structures constitutives, normatives, évolutives et métaludiques. Les structures constitutives concernent les « *systèmes de règles spécifiques à chaque jeu, qui en font un jeu unique* ». Il paraît nécessaire de signaler que les règles concernant les jeux classiques comme le jeu d'échecs ou le jeu de mémoire, pourraient être enrichis des règles de jeux contemporains comme le Scrabble ou le Taboo. Les structures normatives impliquent « *les dispositions plus techniques, non obligatoires mais respectées par la plupart des joueurs. Ne pas les observer n'équivaut pas à sortir du jeu, mais simplement à mal jouer...* » (Silva, 2005). En d'autres termes, en maîtrisant les structures normatives, l'enseignant pourrait motiver les apprenants ou même modifier le niveau de difficulté, selon les capacités de chaque groupe, afin d'optimiser leurs performances. Les structures évolutives « *correspondent aux différentes manières que se donnent les joueurs de s'approprier au jeu...* » (Silva, 2005). Il s'agit, en d'autres termes, des

stratégies que les joueurs appliquent afin de gagner le jeu. Mentionnons en outre que l'enseignant, en observant les stratégies des joueurs, pourrait encourager les apprenants ayant un niveau linguistique différent. En ce qui concerne les structures métaludiques, ils renvoient aux « *règles générales historiques et culturelles qui réagissent l'ensemble des jeux : il s'agit de savoir quels sont les mécanismes privilégiés dans tel ou tel type de jeu...* » (Silva, 2005). Autrement dit, les valeurs qui caractérisent chaque activité ludique. Il est intéressant de noter que la réputation d'un jeu pourrait renforcer ou bien affaiblir son intention pédagogique.

#### **1.7.4 L'attitude**

En effet, l'attitude ludique, « *c'est la conviction intime du joueur par rapport à ses actes* » (Silva, 2005). Les joueurs, afin de bien mener le jeu, sont invités à adopter une attitude ludique, sans laquelle le jeu se transforme dans un simple exercice de classe. C'est la raison pour laquelle au milieu scolaire, la création d'une atmosphère ludique et l'adaptation d'une attitude ludique de la part de l'enseignant facilitera le déroulement du jeu. Mentionnons en passant que pendant le déroulement du jeu, les apprenants profitent non seulement de l'apprentissage de nouveaux éléments grammaticaux ou lexicaux, mais aussi de l'utilisation des expressions telles que « J'ai gagné », « c'est mon tour », « lance les dés », à savoir des expressions utilisées pour bien mener le jeu et qui favorisent l'apparition d'une attitude ludique chez les apprenants. À ce propos, il est opportun de souligner que Silva (2005) fait une distinction entre les joueurs jouants et les joueurs joués ; les joueurs jouants qui participent activement en maîtrisant le jeu et les joueurs joués qui ne sont pas assez dynamiques par rapport au jeu. Nous pouvons donc observer que les joueurs jouants sont plus autonomes lors de la réalisation d'une activité ludique en classe.



## CHAPITRE 2.

### 2.1 Le CECRL et l'approche actionnelle

Le CECRL constitue un outil qui a comme objectif « *d'harmoniser les pratiques d'enseignement et d'évaluation dans le domaine des langues* » (Silva, 2008, dans Schmoll, 2016). Selon Cuq et Gruca (2005 : 205) le but du CECRL est de « *fournir une base commune de référence pour la comparaison des objectifs, des méthodes et des qualifications dans l'apprentissage des langues...s'inscrit dans la volonté d'intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues, de promouvoir et de faciliter la coopération entre tous les acteurs de l'enseignement des langues, de permettre la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues* ». En d'autres mots, depuis sa parution en 2001, le CECRL place l'apprentissage des langues dans une dimension européenne et met l'accent sur le développement des compétences communicatives langagières chez les apprenants. Le CECRL se situe dans une perspective actionnelle. En effet, selon Riquois (2010) la perspective actionnelle donne une nouvelle orientation à la méthodologie en vigueur, à savoir l'approche communicative qui prédomine dans les années 1980, sans la remplacer. Mentionnons en passant que le terme « approche » exprime une souplesse d'adaptation aussi bien qu'une ouverture aux contextes différents d'apprentissage, contrairement au terme « méthodologie », tout en répondant « *aux nouveaux besoins créés par le développement de l'Union Européenne* » (Riquois, 2010).

Selon le CECRL, la perspective actionnelle « *considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* » (2001 : 15). Nous pouvons alors constater que la dimension sociale est un aspect fondamental de la perspective actionnelle. « *Dans l'approche actionnelle, on oriente l'apprenant à faire un travail, à réaliser une tâche ou à résoudre un problème. Pour ce faire, l'enseignant devrait en premier lieu préciser les tâches/activités à mettre en œuvre, soit des micro-tâches ou des macro-tâches* » (Mouffouk, Abdelhamid, Khadraoui, 2020). L'apprenant, comme un acteur de son apprentissage, est impliqué dans des tâches communicatives.

Il importe d'ajouter que la tâche est définie comme suit « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe* » (2001 : 16).

Mouffouk, Abdelhamid, Khadraoui (2020), soulignent que la perspective actionnelle, qui constitue la suite d'une approche communicative, apporte une nouvelle perspective concernant l'apprentissage. Elle met l'apprenant au centre de tout apprentissage et focalise sur le développement des compétences nécessaires pour communiquer effectivement dans des situations de communication en tant qu'acteur social qui agit et interagit. Il faut aussi rappeler le fait qu'à travers les tâches, les apprenants viennent en contact avec des situations de la vie réelle et ils sont invités à communiquer dans la langue cible afin d'accomplir chaque tâche. D'ailleurs, les apprenants sont sollicités de mettre en œuvre des stratégies qui amèneront à la réalisation des tâches proposées, ce qui leur donne une autonomisation quant à leur apprentissage, lorsque c'est à eux d'utiliser les stratégies qui correspondent mieux à la réalisation de chaque tâche.

## 2.2 Le ludique dans le CECRL

Le CECRL fait référence aux termes du jeu et du ludique. Pourtant, il n'accorde qu'un chapitre en ce qui concerne « *l'utilisation ludique de la langue* » (2001 : 47). Ce chapitre présente une liste d'activités ludiques qui pourraient être pratiquées au sein de la classe. Plus précisément, « *l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement, mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel* » (2001 : 47). Le Cadre présente trois grandes catégories d'activités ludiques, à savoir des jeux de société, des activités individuelles et des jeux de mots. Comme jeux de société, il comprend les jeux oraux ou écrits comme les histoires erronées ou le pendu, les jeux audiovisuels comme les lotos d'images, les jeux de cartes et de damiers comme le scrabble, les mimes. Comme activités individuelles, il comprend les devinettes ou les énigmes, à titre indicatif les mots croisés, les anagrammes et les jeux médiatiques. Finalement, comme jeux de mots, il propose les calembours. Nous pouvons alors constater qu'il ne s'agit pas d'une liste exhaustive, mais d'une liste très brève.



Dans le même esprit, le CECRL fait aussi référence à « *l'utilisation esthétique ou poétique de la langue* » (2001 : 47). « *L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante sur le plan éducatif, mais aussi en tant que telle* » (2001 : 47). Dans cette partie, nous pouvons trouver des activités telles que le chant, la réécriture des histoires, le théâtre, la production, la réception et la représentation des textes littéraires. Comme nous avons mentionné dans le premier chapitre, les jeux dérivés du théâtre donnent place à la créativité des apprenants bien qu'ils mettent en avance la production orale dans la langue cible.

Selon Schmoll (2016), le CECRL (2001) fait référence au jeu à deux reprises : d'une part le jeu est présenté comme une visée d'apprentissage, et d'autre part, le jeu coopératif est le moyen qui favorise la collaboration entre les apprenants et le travail en groupe, un aspect lié à la notion de socialisation des apprenants à travers le jeu. Ainsi, il importe de mentionner que la notion du jeu est étroitement liée à l'enseignement du primaire. Plus précisément, « *en milieu scolaire, on pourrait penser à une liste différente ou complémentaire d'activités 'pédagogiques' incluant les aspects ludiques de la langue, notamment à l'école primaire* » (2001 : 30).

Dans ces conditions, nous estimons que le Cadre initie les enseignants à intégrer le jeu dans leur enseignement en leur fournissant certains exemples d'activités ludiques. Cependant, bien que les activités ludiques proposées ne soient qu'une dizaine, les enseignants sont invités à mettre en œuvre leur créativité afin d'utiliser les activités ludiques qui correspondent aux besoins de chaque groupe d'apprenants.

### **2.3 Les quatre composantes de la compétence de communication**

Les apprenants, en tant qu'utilisateurs de la langue, sont invités à accomplir des tâches. « *Afin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure* » (2001 : 82). En d'autres termes, les apprenants mettent en avance des connaissances et des stratégies prérequis afin de communiquer efficacement. Selon Van Lynt (2017 : 19) « *être compétent désigne l'aptitude à mettre en œuvre des ressources c'est-à-dire utiliser à bon escient les savoirs et savoir-faire appris à l'école pour réaliser une tâche inédite* ».

Selon Cuq et Gruca (2005) la compétence de communication « *c'est un savoir de type procédural, dont il est désormais traditionnel de considérer qu'il se réalise par deux canaux différents, écrit et oral, et de deux manières différentes, compréhension et expression* » (2005 : 155). Sophie Moirand (1990) dans Cuq et Gruca (2005) distingue quatre composantes de la compétence de communication. Plus précisément, elle désigne :

- La composante linguistique, concernant les systèmes des règles syntaxiques lexicales ou sémantiques, qui permettent la réalisation des messages.
- La composante discursive, à savoir l'adaptation des différents types de discours à la situation de communication en question.
- La composante référentielle qui concerne la connaissance des domaines d'expérience et de référence.
- La composante socioculturelle, qui concerne l'interprétation des règles sociales et culturelles de la communication et de l'interaction.

Le rôle de ces compétences est de permettre la communication dans des situations de communication authentiques. Les apprenants mettent en place les compétences nécessaires pour bien réaliser des tâches différentes. De plus, les élèves qui sont sollicités de combiner leurs prérequis, deviennent plus autonomes. En d'autres termes, un élève compétent pourrait utiliser les compétences à bon escient afin de communiquer effectivement. Il est à noter que le rôle de l'école est de rendre les apprenants compétents et autonomes. Autrement dit, l'école est responsable d' « *apprendre aux élèves quand, comment et pourquoi utiliser les connaissances et procédures apprises* » (2017 : 22).

## 2.4 Les compétences selon le CECRL

Le CECRL accorde le cinquième chapitre aux compétences communicatives des apprenants. Il distingue deux grandes catégories de compétences des utilisateurs/apprenants, à savoir : les compétences générales et les compétences communicatives langagières. « *Toutes les compétences humaines contribuent d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. Toutefois, il peut être utile de distinguer celles qui ne sont pas directement en relation avec la langue des compétences linguistiques purement dites* » (2001 : 82).

#### 2.4.1 Les compétences générales

Les compétences générales sont composées par le savoir, les aptitudes et le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. Commençons par le savoir, il s'agit de la culture générale et la connaissance du monde qui nous entoure, lorsque « *image du monde et langue maternelle se développent en relation l'une à l'autre* » (2001 : 82). Les aptitudes et le savoir-faire comprennent les aptitudes sociales qu'on adopte notamment avec les étrangers, les aptitudes de la vie quotidienne, techniques ou professionnelles. Les aptitudes propres aux loisirs concernent « *la capacité d'effectuer efficacement les actes requis par des activités de loisirs* » (2001 : 84). De plus, il faut mettre l'accent sur le savoir-faire interculturel. Selon le CECRL, il s'agit de la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère. Mentionnons en passant qu'à travers le jeu culturel, les apprenants viennent en contact non seulement avec la langue étrangère, mais aussi avec la culture cible. De surcroît, le savoir-être chez les apprenants concerne les « *facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité* » (2001 : 84). Le savoir-apprendre, il s'agit de la « *capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures* » (2001 : 85). Autrement dit, il désigne la capacité de l'apprenant à choisir des stratégies efficaces et de mettre en place des compétences acquises, pour qu'il puisse communiquer effectivement dans la langue cible.

#### 2.4.2 Les compétences communicatives langagières

Selon le CECRL les apprenants, afin de réaliser des activités communicatives, combinent les compétences générales avec les compétences de type communicative, à savoir les compétences linguistiques, la compétence sociolinguistique et les compétences pragmatiques. Nous allons tenter de présenter brièvement les compétences, en focalisant sur la compétence grammaticale, qui nous aidera à notre recherche.

Les compétences linguistiques sont composées de :

- la compétence lexicale, qu'il s'agit « *de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser* » (2001 : 87).

- la compétence grammaticale qui concerne « *la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser* » (2001 : 89)
- la compétence sémantique qui « *traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens* » (2001 : 91)
- la compétence orthographique qui « *suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante* » (2001 : 92)
- la compétence orthoépique selon laquelle les apprenants « *devront être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite* » (2001 : 92).

La compétence sociolinguistique « *porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » (2001 : 93). Lors du déroulement des tâches, les apprenants sont invités à tenir compte des règles de politesse, des marqueurs des relations sociales, des différents registres de langue, en d'autres termes effectuer des échanges socioculturels en fonction d'une compétence sociolinguistique.

La compétence pragmatique qui vise à la formulation des messages bien structurés et organisés, est composée de la compétence discursive et fonctionnelle. La compétence discursive « *permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents* » (2001 : 96). De même, la compétence fonctionnelle « *recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en temps de communication à des fins fonctionnelles particulières* » (2001 : 98), à savoir les micro-fonctions et les macro-fonctions de la langue.

Nous pouvons alors constater qu'à travers le jeu utilisé en classe de langue, les apprenants mettent en œuvre plusieurs compétences et stratégies afin d'obtenir les résultats escomptés. Que ce soit un jeu linguistique ou un jeu de société, numérique ou traditionnel, les apprenants optimisent leurs performances en combinant des compétences générales et linguistiques.

#### **2.4.3 La compétence grammaticale**

La compétence grammaticale est définie par le CECRL comme étant « *la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes...* » (2001 : 89). Peron (2018), souligne que « *la*

*compétence grammaticale représente un outil nécessaire à la communication intégrée dans un projet plus global qu'est l'acte de parole, la communication* ». Dès l'avènement de la méthode communicative, la grammaire devient un outil de communication, mais ne constitue non plus le seul but de l'enseignement / apprentissage (Peron, 2018).

Dans le même esprit, dans l'approche actionnelle, qui met l'apprenant au centre de l'enseignement et le considère comme acteur social ayant des besoins langagiers particuliers, la grammaire est vue d'une façon implicite. Autrement dit, la contextualisation de la grammaire dans des situations de communication précises a remplacé l'enseignement d'une grammaire décontextualisée et explicite. Les apprenants eux-mêmes déduisent les règles grammaticales à partir des tâches et des projets qu'ils réalisent. Notons en passant que la compétence grammaticale est liée à l'approche d'enseignement utilisée lorsqu'elle est considérée comme un « *élément indispensable de la leçon puisqu'elle est sujet de la leçon* » (Peron, 2018).

Nous croyons devoir souligner le lien existant entre la grammaire de la langue maternelle et celle de la langue cible, un paramètre qui affecte la compétence grammaticale des apprenants. Perron (2018) précise que la grammaire de la langue maternelle et de la langue cible sont étroitement liées tandis que si la structure de la langue maternelle n'est pas complexe, il sera plus difficile de la part de l'apprenant à s'habituer dans une nouvelle logique grammaticale plus complexe.

#### **2.4.4 Les compétences du niveau A1 selon le CECRL**

Notre étude focalise sur l'enseignement du premier degré, en particulier l'enseignement élémentaire. À cet égard, il nous semble opportun de nous référer aux compétences des apprenants de cette tranche d'âge, telles que définies dans le CECRL (2021).

Plus particulièrement, les apprenants de l'école élémentaire, à savoir les apprenants âgés de 6 à 11 ans, font leurs premiers pas dans l'apprentissage de FLE et sont considérés comme des apprenants débutants. Selon le programme d'études unifié pour les langues étrangères, tel que présenté dans le journal officiel (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2016), concernant le niveau des compétences linguistiques, les apprenants de la cinquième et de la sixième classe de l'école élémentaire publique, correspondent au niveau pré-A1(A1-). Il importe de souligner en passant que les apprenants qui suivent des cours de FLE dans des centres de langue, pourraient avoir

un niveau plus haut, étant donné que les centres de langue pourraient amener les apprenants de cette tranche d'âge jusqu'au niveau A2, en fonction de leur âge, de leur expérience et de la durée d'apprentissage de la langue cible.

Par ailleurs, le jeu utilisé dans la classe de FLE vise à l'amélioration non seulement de la compétence grammaticale, mais aussi l'amélioration des compétences telles que la compréhension orale / écrite ainsi que la production orale / écrite. Nous allons tenter de présenter brièvement les compétences des apprenants au niveau A1, en mettant l'accent sur les quatre compétences mentionnées, étant donné que le niveau d'un grand nombre d'apprenants de cette tranche d'âge correspond au niveau A1 du CECRL.

En ce qui concerne la compréhension de l'oral, l'apprenant « *peut reconnaître une information concrète à propos d'un sujet familier et quotidien, à condition que le débit soit lent...* » (CECRL, 2021 : 58).

En rapport avec la compréhension écrite, l'apprenant « *peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires* » (CECRL, 2021 : 63).

Concernant la production orale, l'apprenant « *peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses* » (CECRL, 2021 : 72).

Quant à la production écrite, l'apprenant « *peut écrire des expressions simples et des phrases simples isolées* » « *peut donner des renseignements sur des sujets relevant de la vie privée... en utilisant des mots et des expressions simples* » (CECRL, 2021 : 78).

Nous pouvons alors constater qu'au niveau A1, l'accent est mis sur la communication simple dans des situations de communication de la vie réelle dans des contextes familiers, en utilisant un vocabulaire simple et limité.

## 2.5 Les TICE dans l'approche actionnelle

L'intégration des TICE dans l'enseignement et le tournant vers une littératie multimodale ont facilité considérablement l'enseignement et l'apprentissage des langues. Dorénavant, les apprenants de la nouvelle génération sont considérés comme des « *natifs numériques* » (Felicia, 2009 : 6). Dans le même esprit, il paraît difficile de motiver les apprenants en utilisant seulement des activités structurales parues dans les manuels. C'est la raison pour laquelle l'intégration des TICE dans l'enseignement est entrelacée avec l'adaptation aux besoins particuliers et aux préférences des apprenants.

Selon Lebrun et Lacelle (2014) « *les compétences purement linguistiques, sans être secondaires, ne constituent plus le pivot des compétences de l'individu...* ». L'ère numérique, dont l'école n'échappe pas, fait aussi place aux compétences en TIC. L'internet en classe de langue et l'enseignement assisté par l'ordinateur sont « *à la fois source d'information, média de communication utilisé dans les échanges et enfin, outil d'interaction pédagogique en ligne dans la classe* » (Lebrun ; Lacelle, 2019). Cependant, il est à noter qu'Olivier et Puren (2013) dans Demazière et Grosbois (2014) précisent que « *le numérique peut être un moteur de rénovation pédagogique, le déclencheur de réflexions fructueuses sur les pratiques enseignantes, on ne peut que souhaiter qu'il soit, mais du rêve à la réalité* ». En d'autres termes, l'introduction du numérique ne signifie pas quand même une innovation pédagogique. Pour une véritable innovation, il faut une amélioration au niveau « *didactique, pédagogique, organisationnel* » (Demaizière ; Grosbois, 2014).

Il est incontestable le fait que les TICE en classe de langues, surtout les jeux électroniques, ont un effet positif sur la motivation et la socialisation des apprenants. Dans son manuel, Felicia (2009) précise que « *l'une des principales qualités des jeux électroniques est leur capacité à motiver, à impliquer et à immerger les joueurs* ». Le fait que tels types de jeux sont caractérisés par une variété de stimuli, à savoir auditifs, tactiles, visuels et intellectuelles, signifie qu'ils impliqueront tous les apprenants en respectant leurs besoins différents. Lors du déroulement du jeu, les apprenants « *quittent* » la classe et s'immergent dans un monde virtuel, ayant un seul but : d'accomplir la tâche. Les apprenants qui sont placés dans une attitude ludique sont centrés sur les stratégies à développer afin d'accomplir leur but, sans focaliser sur les erreurs, ni être bloqués par peur de donner une mauvaise réponse, tout en déstigmatisant la notion de l'erreur.

Par conséquent, les apprenants sont motivés à continuer de jouer malgré les difficultés ou les obstacles qu'ils rencontrent. Mentionnons en outre que « *la capacité des jeux électroniques à impliquer et à motiver les élèves à apprendre est de loin la qualité la plus intéressante pour les formateurs qui souhaitent rendre l'apprentissage plus attrayant* » (Felicia, 2009 : 12). Quant à la socialisation des apprenants, Olivier (2014) fait remarquer que « *l'activité des apprenants sur ces sites leur permet de jouer avec leur(s) identité(s) en langue étrangère, de gagner en confiance quant à leurs capacités*



*linguistiques ainsi que de développer des stratégies métacognitives et des compétences en langue* ».

### 2.5.1 Le jeu numérique : atouts et limites

Schmoll (2016) considère que l'arrivée des TICE, notamment d'Internet en classe de langue, constitue un support complémentaire d'enseignement, favorisant les interactions écrites et orales entre les apprenants et en constituant une alternative aux supports pédagogiques traditionnels. Bien que le numérique est omniprésent dans l'enseignement, plus particulièrement dans l'enseignement des langues vivantes, les auteurs Wastiau ; Kearney ; Van den Berghe (2009), mettent en place l'efficacité de l'apprentissage à travers le jeu. Plus précisément, le jeu numérique réclame une gamme de compétences de la part de joueurs, non seulement linguistiques, mais aussi générales, lorsqu'il revendique des interactions et des échanges entre les joueurs.

Dans le même esprit, l'apprenant en tant que maître de son apprentissage, joue un rôle actif concernant le jeu, tandis qu'il a l'occasion de rejouer s'il souhaite améliorer ses résultats. Il est nécessaire de noter que le jeu numérique fournit aux apprenants un « feedback » immédiat, ce qui les rend conscients en ce qui concerne leurs performances. D'ailleurs, tout en respectant les besoins différents des apprenants, le jeu numérique offre aux joueurs la possibilité d'une « personnalisation des apprentissages » (Wastiau ; Kearney ; Van den Berghe, 2009 :17). Autrement dit, c'est aux joueurs de choisir le rythme du jeu, les répétitions, même encore les autres joueurs en ligne.

Pourtant, même si le jeu numérique envahit les classes de langue, nous avons remarqué des limites quant à son usage dans la classe, tant de la part des apprenants que de la part des enseignants. Tout d'abord, le fait que le jeu constitue un complément pédagogique, rend les élèves inconscients concernant sa valeur. Plus particulièrement, les auteurs Wastiau ; Kearney ; Van den Berghe (2009 : 128), précisent que les apprenants, surtout les plus âgées, voient le jeu comme une activité peu sérieuse ayant lieu dans la classe. Dans le même esprit, lorsque les apprenants sont au courant des jeux numériques commerciaux, ils ont un regard très critique envers les jeux éducatifs utilisés au sein de la classe. (Wastiau ; Kearney ; Van den Berghe, 2009 : 128).

À cet égard, la formation des apprenants concernant les jeux numériques, est d'une importance vitale. Comme Wastiau ; Kearney ; Van den Berghe (2009) précisent « *les enseignants interrogés déclarent souhaiter en savoir plus sur l'utilisation des jeux*



électroniques ». Tagliante (1994 : 10) précise que « *la formation continue intervient d'ordinaire pour pallier l'insuffisance de la formation initiale ou pour moderniser une formation initiale trop ancienne* ». Nous constatons alors que la formation des enseignants sur les TICE et les jeux électroniques vise à moderniser leur enseignement et à enrichir les connaissances acquises lors de leur formation initiale. Il est intéressant de noter à ce propos que Hattie (2009) dans Karsenti ; Bugmann (2017 : 43) souligne que l'impact des technologies sur la réussite des élèves pouvait être accru si :

- *Les technologies permettent de varier les stratégies pédagogiques ;*
- *Les technologies augmentent les possibilités d'apprendre ;*
- *Les enseignants ont été formés aux usages éducatifs et pédagogiques des technologies ;*
- *L'élève augmente son sentiment de contrôle face aux apprentissages réalisés ;*
- *L'apprentissage collaboratif ou par les pairs est accru*
- *La rétroaction est optimisée*

Compte tenu de ces considérations, nous sommes d'avis que le jeu numérique constitue un outil d'enseignement / apprentissage indispensable, sous certaines conditions. Dans les classes de langue, le jeu électronique a une place importante bien que les enseignants l'utilisent soit comme support à l'enseignement, soit comme moyen de détente à la fin d'une séance pédagogique. De plus, le jeu, traditionnel ou numérique, pourrait aussi constituer un moyen d'assimilation du matériel didactisé ou d'évaluation. Afin que le jeu apporte les résultats escomptés, il semble évident de nous pencher sur certains paramètres. À titre indicatif, il est opportun que les apprenants tiennent compte que le jeu n'est pas seulement un moyen de détente à la fin d'une séance pédagogique, mais qu'il constitue un moyen d'enseignement et d'apprentissage. Par conséquent, il faut que les enseignants soient bien formés quant au numérique afin d'intégrer efficacement les TICE et le jeu numérique dans leur enseignement.

## 2.6. L'évaluation

La notion de l'évaluation est étroitement liée à la construction d'un cours. L'évaluation est un élément clé dans l'enseignement et l'apprentissage lorsque, même les apprenants que les enseignants sont conscients du progrès des apprenants aussi bien que de leurs lacunes. Dans cette partie, nous allons tenter de présenter la notion de l'évaluation et de l'auto-évaluation en focalisant sur certains types d'évaluation, aussi bien que de créer un lien entre l'évaluation et le jeu.

### 2.6.1 La notion de l'évaluation

Selon Courtillon (2003 : 43) « *concevoir l'évaluation signifie très précisément concevoir quels aspects des compétences seront évalués à l'oral et à l'écrit, comment, quand et par quel procédé chaque aspect de la compétence sera quantifié* ». L'évaluation ne constitue pas une activité aléatoire, mais elle se réalise en fonction des objectifs bien définis au préalable. Selon le CECRL (2001 : 135), l'évaluation est caractérisée par trois concepts fondamentaux, à savoir : la validité, qu'il s'agit de « *la procédure d'un test ou d'une évaluation...dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé...est ce qui... doit être évalué* », la fiabilité, qui concerne « *la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans des passations...des mêmes épreuves* », et la faisabilité qui « *est un point essentiel de l'évaluation de la performance. Les examinateurs ne disposent que d'un temps limité. Ils ne voient qu'un échantillon limité de performances et il y a des limites au nombre et à la nature des catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères* ».

Il y aura lieu de mentionner que, selon Cuq et Gruca (2005), l'évaluation efficace s'effectue par rapport aux objectifs définis à partir des besoins des apprenants. « *L'évaluation englobe donc tous les mécanismes intellectuels qui entrent en jeu tout au long de l'apprentissage* » (2005 : 212). Nous estimons devoir souligner que le rôle des descripteurs et des compétences, dont nous avons déjà parlé, possèdent un rôle primordial afin d'effectuer l'évaluation des apprenants.

### 2.6.2 Les types d'évaluation

Dans le neuvième chapitre du CECRL, nous trouvons les différents types d'évaluation. Nous allons focaliser sur deux grandes catégories largement pratiquées dans l'éducation, à savoir l'évaluation sommative, qui porte sur le passé et l'évaluation formative, qui se rapporte au présent.

L'évaluation sommative se réalise « *à la fin d'une action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou plus généralement, teste les savoirs acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage* » (Cuq et Gruca, 2005 : 210). Lors de ce type d'évaluation, les savoirs sont traduits en notes. Il s'agit des examens à la fin du semestre ou à la fin d'année. Ce type d'évaluation est aussi caractérisé comme « *certificative ou normative, car les résultats permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue de classement* » (ibid. : 210).

L'évaluation formative permet à l'enseignant de repérer les lacunes et les points faibles des apprenants, afin de réajuster son enseignement en fonction des besoins des apprenants. Il est à noter que l'évaluation formative, contrairement à l'évaluation sommative, ne se traduit pas en notes. « *C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'autoformation qu'on contrôle de connaissances et conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation* » (ibid. : 211). Ce type d'évaluation est appliqué quand l'apprenant est interrogé à l'écrit ou à l'oral sur la séance précédente.

Au même titre, il nous semble opportun de mentionner que malgré le fait qu'il y a plusieurs types d'évaluation, les enseignants sont invités à choisir le type qui correspond mieux aux besoins des apprenants et aux objectifs fixés au préalable. D'ailleurs, le type d'évaluation « *qui donne à l'apprenant une place prépondérante dans l'apprentissage, qui est privilégiée par la recherche didactique* » (Tagliante, 1991 dans Cuq et Gruca, 2005 : 212), est l'évaluation formative.

### **2.6.3 L'auto-évaluation**

Lorsque nous parlons d'une approche communicative et de la perspective actionnelle, qui mettent en avance la centration sur l'apprenant, sur ses besoins et sur son autonomisation, il y aura lieu de nous pencher sur la notion de l'auto-évaluation. Dans le CECRL, la notion de l'auto-évaluation touche « *le jugement que l'on porte sur sa compétence* » (p. 144). De même, Cuq et Gruca (2005 : 217,218) se réfèrent à l'auto-évaluation, comme étant une partie indispensable du processus didactique. À travers ce processus, les apprenants sont capables de tester leur niveau de connaissances, de vérifier leurs lacunes et de valider leurs capacités. En d'autres termes, les apprenants sont eux-mêmes responsables de leur apprentissage et deviennent plus autonomes.

L'auto-évaluation s'effectue à partir des questionnaires ou des grilles d'évaluation accompagnées d'une échelle de gradation. À titre indicatif, la figure 2, présente une grille d'évaluation parue dans les fiches de révision de la méthode du FLE : Ulysse à Paris 2. (Éditions : Le livre ouvert, 2019). Cette méthode comprend des fiches de révision et d'évaluation à la fin de chaque unité. Toutes les fiches de révision comprennent une gamme d'exercices de révision, soit structuraux, soit lacunaires et de transformation et se terminent par une grille d'auto-évaluation. Nous observons alors que les apprenants sont invités à évaluer non seulement leurs connaissances lexicales ou grammaticales, mais aussi leurs compétences communicatives. Il importe de signaler que lorsque la méthode s'adresse aux apprenants du primaire, l'échelle de gradation est présentée sous la forme des émoticônes et va de « bien » à « excellent ». À travers cette activité, les apprenants se familiarisent avec la notion de l'autoévaluation.

			
<b>9 Portfolio.</b> <b>Je connais :</b> -les activités quotidiennes -l'heure			
<b>Je sais conjuguer...</b> -les verbes pronominaux (affirmation et négation)			
<b>Je sais poser et répondre aux questions :</b> -Il est quelle heure ? -Tu te réveilles à quelle heure ? -Qu'est-ce que tu fais l'après-midi ?			
<b>Ma note</b>	<b>Bien</b>	<b>Très bien</b>	<b>Excellent</b>
		 	  

Figure 2 : La grille d'auto-évaluation

Dans ces conditions, nous estimons que l'évaluation constitue une partie intégrante du processus didactique tandis qu'elle rend les enseignants conscients par rapport au progrès des apprenants. Toutefois, non seulement les enseignants, mais aussi les apprenants reçoivent un « feed-back » concernant leurs performances. En même temps, via l'auto-évaluation, la responsabilité de vérification des connaissances est transférée des enseignants aux élèves, ce qui leur donne une autonomisation.

#### 2.6.4 L'évaluation par le jeu

Dès que nous parlons d'un enseignement / apprentissage ludique, il nous semble opportun de nous pencher sur l'évaluation par le jeu, autrement dit la gamification de l'évaluation. La gamification de l'évaluation vise à l'intégration du jeu dans le processus d'évaluation qui, non seulement enrichit le processus d'évaluation classique, qui s'effectue à travers des tests standardisés, mais aussi évalue un plus large éventail de compétences des apprenants. Dans le même esprit, l'intégration des TICE dans l'enseignement, vise à réduire le fossé entre l'évaluation classique et l'évaluation ludique.

Selon OCDE, dans le livre « Perspectives de l'OCDE sur l'éducation numérique 2001 » (2022 : 218), l'évaluation basée sur le jeu pourrait améliorer l'évaluation classique. Plus précisément, « *les évaluations par le jeu permettent aux concepteurs des tests de créer des scénarios et des simulations permettant d'observer le raisonnement et les processus suivis par les élèves grâce à leurs interactions complexes avec les éléments du jeu ou de la simulation* » (2022 : 219). Bien que l'évaluation classique ne fournisse aux enseignants que des informations limitées, l'évaluation par le jeu permet aux enseignants d'évaluer d'autres compétences, à titre indicatif la créativité, la collaboration, l'esprit critique, des compétences socio-émotionnelles (2022 : 217). En d'autres mots, la gamification de l'évaluation mesure des compétences « *difficiles à mesurer* ».

Gardant ce positionnement à l'esprit, l'évaluation ludique pourrait aussi motiver les apprenants d'y participer activement lorsqu'elle s'effectue de façon interactive et attrayante, contrairement aux tests standardisés. De surcroît, il s'agit d'un processus moins stressant pour les apprenants bien que le jeu se réalise dans un environnement détendu. Le feedback immédiat fourni aux élèves pourrait aussi diminuer leur anxiété tandis qu'ils seront conscients de leurs performances. Nous devons préciser que l'évaluation ludique pourrait s'effectuer à travers des jeux numériques sur des plateformes, à titre indicatif le Kahoot, le Wordwall ou bien à travers des jeux de rôle, qui mettent en place des scénarios où les apprenants jouent des rôles spécifiques.

Compte tenu de ces considérations, nous sommes d'avis que l'évaluation ludique constitue une méthode innovante pour évaluer une gamme de compétences chez les apprenants. Lorsqu'elle est étroitement liée à l'éducation, il paraît nécessaire de donner

place à une nouvelle génération d'évaluation. Malgré le fait que ce type d'évaluation nécessite plus de temps à développer, contrairement à l'évaluation classique, il est incontestable le fait qu'elle pourrait améliorer un processus d'évaluation standardisée, tout en respectant les objectifs fixés au préalable et les besoins particuliers des apprenants.

## CHAPITRE 3

### 3.1 C'est quoi la grammaire ?

Le dictionnaire « Le Robert » définit la grammaire comme « *l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue* ». Selon le CNRTL, la grammaire constitue « *l'art de parler et d'écrire correctement ; ensemble de règles conventionnelles qui déterminent un emploi correct (ou un bon usage) de la langue parlée et de la langue écrite* ». Cuq et Gruca (2005 : 386) précisent qu'il y a « *plusieurs façons de voir la grammaire et les définitions varient selon les disciplines* ».

Jean Pierre Cuq (2003), distingue quatre acceptions concernant la grammaire, à savoir :

1. « *Un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usages de cette langue. On peut ainsi dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue* »
2. « *Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement* ».
3. « *Une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. On parlera par exemple de grammaire générative, de grammaire pédagogique ou de grammaire spéculative* ».
4. « *Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend la langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelquefois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène* ».

Nous estimons devoir souligner le fait que la didactique des langues est concernée par l'acceptation 2 et 4, lorsque l'enseignement de la grammaire vise à développer chez l'apprenant des savoirs et des savoir-faire. Courtillon (2003 : 116) précise que l'apprentissage du FLE à l'école, signifie d'abord étudier la grammaire, c'est-à-dire de comprendre le fonctionnement de la langue cible, les règles, la syntaxe et la morphologie des mots. Il n'est pas douteux que la connaissance de la grammaire est considérée comme la base de la connaissance d'une langue. Cette composante

linguistique est entrelacée avec l'apprentissage d'une langue et la communication efficace. Lorsque la compétence linguistique se développe à travers la réalisation des tâches, on n'apprend pas la grammaire pour la grammaire, mais pour un but communicatif. Dans le même esprit, Cuq et Gruca (2005 : 384) notent que non seulement la grammaire, mais aussi les activités qui lui sont liées, tiennent un rôle important dans les méthodologies d'enseignement de FLE étant donné que la grammaire, à savoir la description de la langue, est faite pour l'éducation.

### **3.2 Comment enseigner la grammaire ? : Les approches d'enseignement**

« Comment enseigner la grammaire ? ». Il s'agit de la question la plus fréquente, à laquelle les réponses varient en fonction des convictions que nous avons concernant l'apprentissage de la grammaire (Courtillon, 2003 : 117). Francoeur-Bellavance (1992) précise que « *la finalité principale de l'enseignement de la langue et sa seule justification est de faciliter et d'améliorer l'expression et la compréhension chez les élèves en leur faisant découvrir le fonctionnement de la langue...* ». Selon Fougrouse (2001), les enseignants considèrent la grammaire comme la composante linguistique la plus importante en classe de langue. « *Les enseignants de FLE appliquent le principe de l'approche communicative selon lequel l'apprentissage de la langue passe par des pratiques communicatives en langue cible, mais avec la grammaire* » (Fougrouse, 2001). Dans la classe de FLE, le cours de grammaire s'organise autour d'un mélange de grammaire traditionnelle et notionnelle-fonctionnelle, à savoir la place est donnée à la conceptualisation et à la systématisation de la langue (Fougrouse, 2001 ; Tagliante, 1994 : 32). Mais avant de tenter de répondre à la question concernant l'enseignement de la grammaire, nous allons présenter les types de grammaire conformément à la démarche d'enseignement adoptée. Plus particulièrement :

- La grammaire déductive « *désigne l'enseignement de la grammaire qui passe des règles aux exemples* » (Tanriverdieva, 2002). « *La grammaire déductive consiste à appliquer les règles de grammaire à travers des exercices* » (Bento, 2019). Les élèves réalisent des exercices d'application et sont soumis à une évaluation après la transmission de la règle grammaticale.
- La grammaire inductive concerne l'enseignement qui passe des exemples aux règles (Tanriverdieva, 2002). « *Elle conduit l'apprenant à faire des hypothèses puis à dégager une règle... à partir de l'observation d'un ensemble de phrases*



*comportant un élément grammatical* » (Bento, 2019). L'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir des exemples précis. Il s'agit d'une approche qui nécessite un travail réflexif de la part des apprenants.

- La grammaire explicite « *est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves* » (Galisson, R., Coste, D., dans Tanriverdieva, 2002). En d'autres termes, il s'agit d'un enseignement qui vise à l'explication des règles grammaticales en ayant recours au métalangage. Selon Bento (2019) « *une approche explicite de la grammaire suppose un enseignement où les règles grammaticales sont énoncées* ». Defays et Deltour (2003 : 169) définissent la grammaire explicite comme « *l'ensemble des règles formelles que l'on a appris de manière consciente et volontaire (ou forcée) à l'école dans un manuel, au moyen d'explications théoriques, d'exercices systématiques et d'efforts de mémorisation* ». Ce type d'enseignement / apprentissage peut être déductif ou inductif (Hocini, 2018).
- La grammaire implicite vise à « *donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage* » (Tanriverdieva, 2002). « *Un enseignement implicite de la grammaire suppose que l'enseignant ou l'apprenant n'émettra pas de règles, évitant ainsi l'utilisation du métalangage...* » (Bento, 2019).

Il semble opportun d'ajouter que, selon Francoeur-Bellavance (1992), dans l'enseignement primaire les différentes méthodes d'enseignement de la grammaire coexistent. Toutefois, elle distingue trois grandes options pédagogiques entre lesquelles il y a une continuité et une complémentarité. En premier lieu, il existe la *grammaire normative ou explicite traditionnelle*, qui est étroitement liée avec l'orthographe grammaticale tandis que la présentation des règles est suivie par les exercices d'application et le métalangage tient une place importante. Ensuite, il existe la *grammaire descriptive*, qui est généralement enseignée sans manuel, en dehors du cadre des règles et des exercices d'application. Francoeur-Bellavance (1992) fait remarquer que cette grammaire donne place à une réflexion sur le fonctionnement syntaxique de la langue. Finalement, il existe la *grammaire pour lire et écrire*. Ce type de grammaire « *s'appuie sur les textes pour élaborer les notions grammaticales et les activités grammaticales sont intégrées dans les activités d'écriture et de lecture* » (Francoeur-Bellavance, 1992).

### 3.2.1 Enseignement explicite ou implicite ?

Les recherches qui ont été effectuées concernant le type d'enseignement à privilégier donnent des résultats contradictoires (Doughty C. et Williams J., 1998, dans Cuq et Gruca, 2005 : 387). À cet égard, il paraît difficile de choisir une méthode d'enseignement au détriment de l'autre. Cuq et Gruca (2005 : 387) font remarquer que « *si l'on se plaçait dans une situation d'enseignement et d'apprentissage totalement individualisée, la réponse appartiendrait à l'apprenant et dépendrait de son style d'apprentissage* ».

Toutefois, dans une classe de langues, les besoins et les capacités des apprenants sont diversifiés, autrement dit, pas tous les apprenants ont le même profil ni la même culture scolaire. En outre, il paraît évident de tenir compte du profil de l'enseignant et de sa formation. Signalons à ce propos que Perron (2018) considère que « *l'enseignement de la grammaire devient alors la représentation de la formation des enseignants et du choix de l'enseignant par telle ou telle autre méthode et son apprentissage associée* ».

D'après Cuq et Gruca (2005 : 387-388) les activités grammaticalisées explicites en classe de langue concernent des activités clairement identifiées qui permettent :

- d'optimiser et de bien gérer le temps de la classe. Mentionnons en outre que les exercices doivent être contextualisés et soumis à des objectifs fonctionnels spécifiques.
- la focalisation des apprenants sur tel ou tel point de la langue, en exploitant l'impact acquisitionnel de la conceptualisation, à l'opposé de l'enseignement implicite qui a comme objectif d'éliminer le métalangage.
- d'intervenir sur la forme permettant la correction et par conséquent lutter contre la fossilisation des erreurs. En outre, l'activité grammaticale pourrait constituer une occasion de développer des capacités argumentatives.
- de rassurer les apprenants étrangers lorsque leur culture scolaire les rend demandeurs d'activités grammaticales. Il est intéressant de noter que selon Perron (2018), nous pouvons faire le lien entre la grammaire telle conçue dans la langue française et la façon dont elle est envisagée dans la langue maternelle des apprenants.
- d'apprendre à réfléchir sur qui est le propre de l'homme, le langage articulé, lorsque la discussion grammaticale est formatrice et éducative.

Compte tenu de ces considérations, il paraît nécessaire de mentionner que quelle que soit la démarche d'enseignement adoptée, il faut toujours tenir compte des besoins des apprenants. La capacité grammaticale et l'acquisition des règles consistent, non seulement à réaliser des exercices grammaticaux, mais à s'exprimer efficacement dans la langue cible, dans des situations de communication différentes (Courtyllon, 2003 : 120).

### **3.3 La grammaire dans les méthodologies d'enseignement du FLE**

Dans la classe de français, la grammaire constitue un domaine délicat bien que son enseignement reste un point noir dans la profession. (Ulma, 2016). La grammaire constitue une compétence linguistique qui a connu « *des moments de gloire et des heures de disgrâce dans l'histoire des méthodologies* » (Fougerouse, 2019). Pourtant, l'enseignant doit connaître les méthodologies d'enseignement qui ont précédé celles en vigueur à l'heure actuelle (Tagliante, 1994 : 30). Dans cette partie, nous allons tenter de faire une brève présentation de la place dont possède la grammaire dans les différentes méthodes d'enseignement.

#### **3.3.1 La méthode traditionnelle**

La plus vieille méthode d'enseignement, qui a marqué la période dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle (Tagliante, 1994 : 31). Cuq et Gruca (2005 : 255) notent qu'il s'agit d'une méthode marquée par l'importance donnée à la grammaire et le recours à la traduction des textes littéraires. « *Qu'elle soit au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, la traduction joue un rôle important...* » (ibid : 255) La grammaire est explicite et le métalangage utilisé assez lourd. De même, la progression est arbitraire et chaque cours est organisé autour d'un point grammatical suivi d'exercices d'application.

#### **3.3.2 La méthode directe**

La méthode directe fait son apparition vers la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle et elle est pratiquée jusqu'à nos jours (Tagliante, 1994 : 31). Cette méthode repose sur l'utilisation de la langue cible dès les débuts de l'apprentissage, sans avoir recours à la langue maternelle, tout en utilisant des gestes ou des mimiques pour renforcer la compréhension (Cuq et Gruca, 2005 : 256). En d'autres mots, elle vise à développer chez l'apprenant une compétence de communication réelle (Riquois, 2010). La grammaire est inductive et implicite. En d'autres termes, les apprenants, à partir d'

exemples précis, sont invités à découvrir les régularités de certaines formes et à induire la règle, qui n'est ni expliquée dans langue maternelle ni dans la langue cible (ibid : 257). Nous constatons alors que le métalangage est éliminé. Il est à noter que la progression s'effectue à partir des besoins des apprenants (ibid : 257).

### 3.3.3 La méthode audio-orale

La méthode audio-orale fait apparue en France en 1965 jusqu'en 1975 (Tagliante, 1994 : 31). Il s'agit d'une méthode qui prône la mémorisation et donne priorité à l'oral. Selon Cuq et Gruca (2005 : 259) « *les leçons de la méthodologie audio-orale sont donc centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur les magnétophones et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse : chaque réplique est construite sur une structure de base... qui sert de modèle à l'étudiant pour produire d'autres phrases...* ». L'enseignement de la grammaire vise à la fixation par l'automatisation et s'appuie sur des exercices structuraux, de substitution ou de transformation, sans donner lieu à la réflexion ni l'analyse (Tagliante, 1994 : 31).

### 3.3.4 La méthode SGAV

La méthode SGAV apparaît en Europe au début des années 1950. Son objectif général est d'« apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante » (Tagliante, 1994 : 32). Comme l'indiquent Cuq et Gruca (2005 : 261) « la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie ». Autrement dit, la structure s'exerce non seulement par les moyens verbaux, mais aussi par les moyens non-verbaux, à savoir la gestuelle, le cadre spatio-temporel ou le contexte social (ibid : 261). En ce qui concerne l'enseignement grammatical, il est implicite et inductif. La progression s'effectue à travers des exercices de réemploi des structures en situation (Tagliante, 1994 : 32).

### 3.3.5 L'approche communicative et la perspective actionnelle

Cette approche fait son apparition au début des années 1970, période qui a été marquée par l'arrivée de nouveaux manuels réalisés à partir de propositions didactiques innovantes (Riquois, 2010). Cette méthodologie est dénommée « approche » afin de mettre l'accent sur la souplesse d'adaptation et son ouverture aux différents contextes d'apprentissage existants qui la caractérisent (Riquois, 2010). Son objectif principal est d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère. L'apprentissage de la grammaire donne place à la conceptualisation grammaticale suivie de l'explication des règles (Cuq

et Gruca, 2005 : 267 ; Tagliante, 1994 : 32). Il est important d'ajouter que le processus de conceptualisation grammaticale permet de rompre avec l'enseignement qui repose sur la mémorisation et le psittacisme. Ainsi, la progression n'est pas rigoureuse. En revanche, elle s'effectue selon les besoins des apprenants (Tagliante, 1994 : 32). Il est nécessaire d'affirmer que, selon Ulma (2016), l'approche par conceptualisation grammaticale amènera à une autonomie de la part des apprenants lorsqu'elle permet l'acquisition des notions envisagées comme concepts. Autrement dit, les apprenants seront aptes de transférer la nouvelle connaissance dans des situations nouvelles, en valorisant leur esprit critique et leur réflexion sur la langue.

Dans la perspective actionnelle, qui donne une nouvelle orientation à la méthodologie en vigueur, l'apprentissage de la langue comprend les actions accomplies par les individus qui développent les compétences générales et langagières à travers la réalisation des tâches (Cuq et Gruca, 2005 : 270). D'après Perron (2018), dans l'approche communicative, la grammaire « *fait un objet d'apprentissage différent selon les étapes du cours qui vont du sens vers la forme* ». Plus particulièrement, lors de la compréhension globale, la grammaire est vue de façon implicite. En contrepartie, lors de la conceptualisation, la grammaire est vue de façon explicite. Il y aura lieu de mentionner que la conceptualisation grammaticale est suivie d'une explication de type traditionnelle et faire place aux exercices de systématisation des connaissances acquises (Tagliante, 1994 : 39).

### **3.4 La présentation de la grammaire en classe de langue.**

L'avènement de l'approche actionnelle a apporté des changements concernant la compétence grammaticale, tandis que l'enseignement grammatical est repensé. Dorénavant, les leçons ne sont plus déconnectées et la grammaire conforme aux besoins des apprenants, à savoir l'enseignement s'effectue à partir des situations de communication proches de la vie réelle (Fougerouse, 2019). Autrement dit, la grammaire est étroitement liée à la situation de communication.

Selon une enquête menée par Fougerouse (2019), peu d'enseignants font une leçon de grammaire de type traditionnelle. C'est-à-dire que ce n'est pas l'enseignant qui donne systématiquement l'explication des règles aux apprenants. En revanche, à travers une méthode inductive, les apprenants sont sollicités de réfléchir et de coopérer afin de trouver la règle grammaticale. De cette façon, la règle est « *mieux comprise et mieux*

*intégrée dans la mémoire des participants... »* (Fougerouse, 2019). Il s'agit d'une approche coopérative qui renforce la dynamique du groupe d'apprenants. Il faut signaler en passant que le rôle de l'enseignant est celui d'un médiateur, responsable de la création d'un contexte d'apprentissage facilitant, pas plus celui du possesseur du savoir. Également, Fougerouse (2001) note qu'une partie d'enseignants présente la grammaire en combinant la démarche déductive et inductive, dans l'intention d'éviter la monotonie, qui défavorise la concentration des apprenants.

Au même titre, nous estimons devoir insister sur le fait que la compétence grammaticale ne fonctionne pas de manière autonome, mais elle constitue un composant qui fonctionne dans le cadre d'un ensemble en vue d'accomplir une tâche. Selon Fougerouse (2019), une démarche explicative est suivie afin d'explicitier la grammaire dans l'intention de l'accomplissement de la tâche, à savoir : Repérage / Découverte → Réflexion → Règle → Exercices → Production orale ou écrite. Commençons par la phase de repérage, nous passons à la réflexion sur le point de la langue qui fait blocage pour les apprenants, qui amènera à la découverte de la règle. Ensuite, la phase de l'exercisation concerne la vérification du degré de compréhension de la forme et constitue un élément clé pour l'enseignant afin d'optimiser les performances de son groupe. Finalement, la cinquième étape de la production écrite ou orale, sert de vérification.

En dernier ressort, lorsque nous parlons de la présentation de la grammaire dans la classe, il conviendrait de nous pencher sur le métalangage utilisé, à savoir « *le vocabulaire utilisé pour expliquer la grammaire* » (Fougerouse, 2019). Selon les résultats de l'enquête, Fougerouse (2019) précise qu'un tiers des interrogés utilisent un métalangage traditionnel et le choix est approprié aux besoins des apprenants. De même, l'utilisation du métalangage traditionnel serait une aide aux apprenants ayant déjà un niveau supérieur. Néanmoins, il paraît important d'ajouter que la « *simplification métalinguistique ne doit pas provoquer un simplisme et un manque de rigueur ... conduisant l'apprenant à une impasse* » (Fougerouse, 2001).

De toute façon, lorsque nous parlons du fonctionnement de la langue aux apprenants du primaire, il faut un vocabulaire spécifique minimal (Francoeur – Bellavance, 1992). Gardant ce positionnement à l'esprit, il semble opportun de simplifier la formulation des règles et de donner des explications conformément à la capacité logique des

apprenants. Francoeur – Bellavance (1992) fait remarquer que lorsque les apprenants ont une capacité de réflexion sur la langue vers l'âge de 10 à 12 ans, il serait utile de les initier à la recherche à partir d'une grammaire descriptive et explicative.

Dans le même esprit, il conviendrait de nous pencher sur la place de la grammaire dans les manuels. D'après une étude, menée par Bento (2019), sur un ensemble des méthodes de FLE, la grammaire possède une place importante, dans le cadre de la réalisation des tâches. Fougerouse (2019) fait remarquer aussi que « *la grammaire serait orientée vers la communication, plus lisible, moins artificielle et au service de la tâche finale* ». Dans l'ensemble des manuels analysés, une grammaire explicite et inductive est adoptée. En ce qui concerne les démarches d'enseignement pour découvrir les règles grammaticales, Bento (2019) fait remarquer que les auteurs adoptent une diversité de méthodologies, à savoir implicite ou explicite, contrairement aux exercices grammaticaux fournis dans ces manuels, qui sont assez peu diversifiés.

#### **3.4.1. Un enseignement stratégique de la grammaire**

Dans la classe de langues, l'enseignement de la grammaire comprend les démarches didactiques qui permettent aux apprenants de comprendre les mécanismes de la langue. Paret (2000) précise qu'un enseignement stratégique de la grammaire vise à vérifier « *les mécanismes qui permettent à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser des connaissances* ». En d'autres termes, lorsqu'un élève met en œuvre des stratégies cognitives afin d'apprendre et d'utiliser correctement la grammaire, l'enseignant est sollicité de l'aider à développer et à utiliser ces stratégies cognitives.

Dans le même esprit, Paret (2000) note que dans une classe de langues on distingue deux approches de travail, à savoir « *l'étude systématique de phénomènes langagiers grammaticaux, orthographiques, textuels ou énonciatifs* » et le « *réinvestissement des connaissances acquises en situation d'écriture, lors la révision de son propre écrit* ». Paret (2000) fait remarquer que les deux approches se combinent dans une démarche globale dont nous allons présenter en raccourci par la suite.

Plus particulièrement, cette démarche concerne :

- l'observation des énoncés contextualisés à partir du lecture ou d'écriture d'un phénomène langagier particulier, d'une difficulté syntaxique, morphologique, orthographique, d'organisation textuelle ou reliée à la situation d'énonciation.



- le rappel de connaissances déjà acquises suscité par l'enseignant. Notons en passant que cette démarche permet d'établir un lien explicite avec ce qui est nouveau.
- l'observation approfondie d'occurrences de la question de la langue en étudiant un nombre suffisant d'exemples qui permettra aux apprenants de travailler les données.
- la Discussion des résultats en ayant recours à d'autres énoncés, soit trouvés par les apprenants eux-mêmes soit proposés par l'enseignant. Autrement dit, dans cette étape, les hypothèses initiales deviennent des règles.
- l'élaboration des procédures qui permettront aux apprenants de résoudre des problèmes quant à la gestion des nouvelles connaissances en situation d'écriture ou de relecture. Il s'agit des stratégies qui seront abandonnées une fois l'apprenant pourra s'en passer.
- l'application des nouvelles compétences acquises dans des contextes nouveaux. Il est à noter que cela n'est pas toujours le cas d'exercices d'application, mais il serait important de demander aux apprenants de chercher des situations où ils pourront appliquer les connaissances acquises. Toutefois, quand il s'agit des notions assez complexes, la réalisation d'exercices d'application paraît évidente.
- le réinvestissement en situation d'écriture des nouvelles compétences encadré par l'enseignant. Il s'agit d'une étape importante lorsque l'apprenant est placé en situation de résolution d'un problème face à son écrit.

Nous pouvons alors constater que cette démarche donne place aux caractéristiques principales de l'enseignement stratégique. Plus particulièrement, elle donne place à la contextualisation bien que le phénomène observé se trouve dans une situation de communication précise. Par ailleurs, elle donne place à la décontextualisation, lorsque le phénomène étudié est abstrait de son contexte. Finalement, la recontextualisation fait partie de cette approche tandis que l'apprenant cherche des situations de communication pareilles à celles du départ pour appliquer les connaissances acquises.

### **3.4.2 Les difficultés quant à l'enseignement de la grammaire.**

*« Parler de grammaire n'est jamais aisé. Voilà un terme extrêmement polysémique et particulièrement difficile à cerner qui désigne tout à la fois un champ disciplinaire souvent mal délimité... »* (Santacroce, 1999, dans Perron, 2018). L'enseignement de la



grammaire au cycle primaire ne constitue pas une question simple. Nous avons constaté qu'il s'agit d'un domaine assez compliqué lorsqu'elle présente des difficultés autant de la part des enseignants que de la part des apprenants. « *La grammaire peut apparaître comme un outil intelligible pour construire des phrases sensées ou un outil incongru destiné à embrouiller les esprits des étudiants* » (Perron, 2018). De ce fait, nous allons tenter de présenter certaines difficultés liées à la grammaire, rencontrées par les enseignants et les apprenants de FLE.

Selon Paret (2000) l'enseignant a « *le sentiment aigu de perdre son temps et où les changements sont lents et difficiles, malgré les quelques progrès qu'on a pu faire* ». Comme nous l'avons déjà mentionné, la perspective actionnelle a comme objectif principal la communication dans des situations de la vie réelle, à travers l'accomplissement des tâches. Dans cette optique, l'enseignant a comme objectif d'adopter les démarches pédagogiques qui permettront aux apprenants d'assimiler les mécanismes de la langue et de les initier à l'usage des stratégies cognitives afin d'apprendre à utiliser la grammaire enseignée. Ulma (2016) observe que l'une des difficultés confrontées par les enseignants « *est celle de la transmission des contenus qui renvoie à la définition des finalités : à quoi sert d'étudier tel point de la langue ? Quels sont les apprentissages visés ? Quelle démarche choisir ?* » Cela signifie qu'il importe d'examiner « *la pertinence ou la validité des contenus à transmettre, et renvoie à un problème de connaissances personnelles* » (Ulma, 2016). De toute évidence, l'enseignant est sollicité de transmettre le contenu grammatical qui correspond aux objectifs spécifiques fixés au préalable, de manière correspondant aux capacités et aux besoins de son groupe.

À cet égard, l'accent est mis sur la formation des enseignants. Paret (2000) fait remarquer qu'une formation approfondie de la part des enseignants est fondamentale afin qu'ils puissent répondre au mieux aux changements. Dans le même esprit, Gagnon et Bronckart (2017 : 123) démontrent que lorsque la grammaire possède une place importante dans les cours de langue, les futurs enseignants revendiquent une formation initiale qui leur permettra « *de l'assimiler avec compétence* ». Il est à noter que les enseignants ont des pratiques d'enseignement souvent divergentes, semblables auxquelles ils étaient en contact pendant leur scolarité : « *De fait, elles relèvent souvent plus d'un enseignement grammatical empreint de la tradition que d'un enseignement rénové...* » (Gagnon et Bronckart, 2017 : 124). Signalons en passant que Dourojeanni

et Quet (2007) dans Ulma (2016) observent que même si les recherches en didactique sont avancées, il y a des modèles d'enseignement dépourvus de sens pour les apprenants.

Gardant à l'esprit les difficultés des enseignants, il nous semble opportun de se référer aux difficultés éventuelles des apprenants quant à la grammaire. Plus particulièrement, l'accent est mis sur le rôle de la langue maternelle des apprenants. Il est incontestable le fait que la langue 1 (L1) aussi bien que les autres langues du répertoire, ont un effet sur l'appropriation du FLE par les apprenants, sous prétexte que la structure grammaticale de la L1 ressemble à celle de FLE (Ulma, 2016 ; Perron, 2018). « *L'apprentissage de la grammaire dépendrait du degré de complexité de la grammaire de la langue de l'apprenant* » (Perron, 2018). Nous estimons devoir souligner que la compétence grammaticale française pourrait favoriser l'apprentissage d'autres langues de la même famille (Perron, 2018). En d'autres termes, il est plus facile pour quelqu'un qui connaît la langue française, d'apprendre une autre langue dite « latine ».

### 3.5 Un enseignement ludique de la grammaire

Dans cette partie de notre mémoire, nous allons tenter de présenter des activités ludiques qui rendront l'enseignement / apprentissage de la grammaire plus divertissant, en donnant aux apprenants un rôle actif. La didactique ludique constitue un moyen efficace afin de développer chez les apprenants une série de compétences cognitives et sociales (Benatta, 2020). Bien que la psychologie des apprenants pourrait affecter considérablement leurs compétences et leur capacité à concentrer durant le cours, l'enseignement ludique promeut l'apprentissage amusant car :

*« le plaisir est le meilleur état d'âme pour un apprentissage linguistique stable et durable... En effet, le jeu suscite l'enthousiasme, fait émerger l'intérêt, déclenche l'investissement personnel, favorise les compétences sociales, accroît l'expression de soi, stimule l'apprentissage, réactive les liens d'affection, les émotions et les pensées »* (Caon, 2006 :35, 38 dans Benatta, 2020).

Autrement dit, le jeu constitue un moyen de céder des notions grammaticales et lexicales aux apprenants. Malgré le tournant vers une approche communicative et actionnelle, la grammaire est représentée de façon surannée. Selon Silva (2018), les activités grammaticales présentées dans les manuels restent fidèles à une grammaire passive, décontextualisée, explicite qui s'appuie sur l'écrit. Néanmoins, il est

incontestable le fait que « *une approche ludique de la grammaire peut servir à introduire en classe une situation de communication authentique...dans la mesure où les activités ludiques fournissent un espace propice à la créativité, l'improvisation et l'initiative personnelle* » (Silva, 2018). Alors qu'il y a une gamme des jeux qui pourraient être utilisés dans une classe de langue pour l'enseignement de la grammaire, nous allons focaliser sur le jeu de rôles, comme un moyen de mémorisation ludique des règles de conjugaison aussi bien que sur les jeux de conceptualisation grammaticale.

### 3.5.1 Le jeu de rôle

La conjugaison, l'un des noyaux grammaticaux, s'appuie souvent sur la mémorisation. À partir du primaire, les élèves commencent à se familiariser avec la conjugaison de temps composés. Cependant, la mémorisation des règles grammaticales ne convient pas à tous les apprenants, surtout à ceux du primaire. Selon Benatta (2020) les apprenants approuvent souvent un sentiment de répugnance envers la conjugaison et c'est à l'enseignant de mettre en œuvre un savoir-faire qui videra à la maîtrise de l'expression orale et écrite tout en motivant les apprenants. Dans cette optique, un enseignement ludique à travers le jeu de rôle semble une méthode efficace quant à l'apprentissage d'une LÉ lorsqu'il motivera les apprenants et stimulera leur créativité. Benatta (2020) fait remarquer que « *l'apprenant se trouve dans un climat interactif où il interprète des rôles, s'identifie aux personnages qu'il incarne en s'exprimant dans la langue cible...* ». De même, Benatta (2020) note plusieurs avantages du jeu de rôle, à savoir la mise en pratique des connaissances langagières, l'évaluation des acquis des apprenants et l'implication de tous les élèves.

À travers une expérience didactique, Benatta (2020) prouve l'efficacité du jeu de rôle par rapport à l'apprentissage des règles de conjugaison. Le jeu de rôles proposé aux apprenants concerne la conjugaison des temps composés en ayant comme héros principaux la conjugaison, les verbes être et avoir et le participe passé. À travers un dialogue, le professeur leur demande d'aider ses apprenants à comprendre quand faut-il utiliser l'auxiliaire être et avoir et le rôle du participe passé à la formation des temps verbaux. Après la mise en scène du jeu théâtrale, les apprenants passent à la deuxième étape : la réalisation des exercices structuraux afin de vérifier l'efficacité de la première étape.

Les résultats de cette pratique étaient positifs lorsque « *la mémorisation des règles par un jeu est avantageuse pour l'apprentissage d'une grammaire... les élèves à un faible niveau vont aussi profiter de ce climat ludique qui va favoriser la libération de l'expression orale* » (Benatta, 2020). Gardant ce positionnement à l'esprit, nous pouvons constater que la théâtralisation est une pratique qui implique même les apprenants hésitants en faisant disparaître la timidité et en donnant lieu à la communication libre. Par conséquent, les apprenants améliorent non seulement leurs savoirs grammaticaux, mais aussi leur production orale et développent leur créativité.

### 3.5.2 Jeux de conceptualisation grammaticale

La conceptualisation amène l'apprenant à « *construire des concepts à partir d'un corpus...et à tirer de son observation des règles de fonctionnement* » (Cuq, 2003 : 50, dans Silva, 2018). Selon Silva (2018), il s'agit d'une activité de grammaire explicite et collective qui ne s'appuie pas sur les explications des données par l'enseignant, mais sur l'attitude d'observation active qui amène les apprenants à développer une grammaire interne, descriptive et évolutive. Néanmoins, la conceptualisation grammaticale ne fait pas partie intégrante des pratiques de classe. Silva (2018) fait remarquer que « *renoncer à la phase de conceptualisation sous prétexte qu'elle est complexe et chronophage équivaut à perdre de vue l'objectif d'apprentissage au profit du respect aveugle des objectifs d'enseignement* ». À cet égard, Silva (2018) propose trois jeux de conceptualisation qui facilitent la découverte, la construction et le réajustement des règles grammaticales. Nous allons tenter de présenter brièvement ces jeux de conceptualisation, à savoir : « Memory », « Kiboko » et « Miam Miam ».

Le jeu « Memory », constitue un jeu de cartes qui a comme objectif de conceptualiser la formation du féminin. Plusieurs paires de cartes sont mélangées et placées sur la table face cachée. Les joueurs sont invités à retourner deux cartes à la fois, afin de trouver les cartes paires. Le jeu se termine une fois toutes les paires ont été trouvées. Pour favoriser la conceptualisation de la règle grammaticale Silva (2018) propose de préparer des cartes avec des métiers au masculin et au féminin. Lorsqu'une carte est retournée, les apprenants sont invités à faire des hypothèses sur le nom du métier une fois exercé par une personne de l'autre sexe. Ainsi, les apprenants seront invités à discuter entre eux sur la formation du féminin fondés sur leurs hypothèses et à retrouver la règle grammaticale.

Le jeu « Kiboko », un jeu de cartes, a comme objectif de faire découvrir et de former des règles d'utilisation des prépositions de lieu devant un nom de ville ou de pays. En premier lieu, l'enseignant fournit aux apprenants les cartes avec les noms des villes ou de pays. Par la suite, il écrit au tableau des phrases qui requièrent l'utilisation d'une préposition de lieu comme : j'habite, je suis, tu travailles, aussi bien qu'une grille à quatre colonnes, une pour chaque préposition : à, au, en, aux. Les joueurs sont sollicités de produire des énoncés en utilisant les cartes données. À la fin de l'activité, une règle commune est rédigée. C'est le moment où l'enseignant fournit aux apprenants quelques détails sur l'utilisation des prépositions.

Le jeu « Miam Miam », il s'agit d'un jeu qui a comme objectif la conceptualisation sur l'utilisation des déterminants de quantité et les articles partitifs. L'enseignant prépare 36 cartes des aliments, répétées chacune trois fois. Les joueurs, en discutant au besoin avec leur équipe, sont invités à faire des hypothèses sur le déterminant qui convient à chaque aliment. L'enseignant n'intervient qu'à la fin, ni donne des explications supplémentaires. Lorsque les cartes sont répétées, les apprenants peuvent mémoriser les réponses. À la fin de l'activité, les participants sont invités à formuler une règle. L'enseignant leur fournit d'autres éléments de corpus.

Nous avons alors constaté que les activités ludiques et la grammaire sont deux notions compatibles quant à l'enseignement d'une langue. Il y aura lieu de souligner le rôle actif des apprenants tout au long la réalisation d'une activité ludique. Les activités théâtrales aussi bien que les activités de conceptualisation, revendiquent l'implication active de toute la classe. Cela signifie que tous les apprenants, même les plus timides, prennent la parole et participent activement. Par ailleurs, on ne saurait nier qu'à travers les activités ludiques, les apprenants seront libérés de la routine et la monotonie des leçons ordinaires, en exploitant leur potentiel linguistique et communicatif dans un environnement sécurisé.

## **PARTIE II**

### **Méthodologie de recherche et collecte des données**

## Chapitre 1

### 1.1 La problématique de la recherche

Selon Bouchard (2000)

*« la problématique consiste essentiellement en la sélection et la mise en ordre par le chercheur et selon ses perspectives propres des éléments qui composeront le territoire de questionnement auquel s'adressera la recherche... une recherche n'est jamais fruit du hasard... la problématique est essentiellement la description des diverses composantes de la situation, des éléments qui font que le problème existe ».*

En ayant comme point de départ la revue effectuée dans la première partie de notre mémoire sur l'intégration du jeu dans l'enseignement de la grammaire en classe de FLE au cycle primaire, la problématique de notre recherche a émergé.

Plus précisément, en tant qu'enseignants de FLE au secteur privé, nous avons observé que les apprenants rencontrent des difficultés quant à l'appropriation des règles grammaticales aussi bien qu'à leur application dans les exercices proposés dans les manuels. Lorsque les profils des apprenants dans une classe de langue sont divers, le modèle traditionnel d'enseignement grammatical, à savoir passer de la règle aux exercices, ne donne pas toujours les résultats escomptés. Autrement dit, l'appropriation de la grammaire à travers les règles et les exercices structuraux n'est pas toujours efficace, surtout pour les apprenants du primaire. La problématique de notre recherche repose sur le rôle que le jeu, traditionnel ou numérique, pourrait avoir afin d'optimiser les performances des apprenants, susciter leur intérêt et les impliquer ne laissant aucun de côté.

La deuxième partie de notre étude concerne une analyse des données récoltées afin de vérifier ou non nos hypothèses initiales. Plus particulièrement, notre recherche vise à examiner la place de la grammaire dans l'enseignement du FLE au cycle primaire aussi bien que le rôle du jeu dans l'enseignement de FLE afin de rendre l'enseignement / apprentissage de la grammaire plus efficace. À cet égard, il paraît évident de présenter nos hypothèses initiales, en particulier :

- Le jeu constitue un support pédagogique qui facilite l'enseignement de la grammaire.

- Les jeux utilisés en classe de langue correspondent aux besoins pédagogiques de nos apprenants.
- L'utilisation du jeu optimise les performances des apprenants quant à la grammaire.

## 1.2 Outil de recherche : l'enquête semi-directif

Afin d'effectuer notre enquête, nous avons mené une recherche qualitative. Comme le préconise Lugen (2015) « *une bonne hypothèse peut donc être vérifiée par des données empiriques, se réfère à des notions mesurables, est plausible et non validée* ». En vue de vérifier nos hypothèses initiales, nous avons opté pour l'entretien semi-directif, une méthodologie de la recherche qualitative. Leroy (2008) précise que « *l'entretien est une méthode très répandue durant laquelle des questions sont posées aux acteurs concernés* ». La caractéristique principale de l'entretien, selon Bachelet (2012), concerne le contact direct avec les spécialistes du domaine et les répondants « normaux », comme il les caractérise.

Contrairement à l'enquête par questionnaire, qui concerne « *la production des données standardisées sur une vaste population pour rechercher par traitement statistique des régularités dans la variation des opinions ou des attitudes entre groupes d'individus* » (Pin, 2023), l'enquête par entretien, que ce soit l'enquête directif, semi-directif ou non directif, concerne la production des données afin de « *mieux saisir la singularité de l'expérience que des individus...ont des phénomènes sociaux* » (Pin, 2023). Autrement dit, l'enquête par questionnaire s'appuie sur une collecte des données à grande échelle afin d'obtenir des résultats précis à travers leur traitement statistique tandis que l'enquête par l'entretien vise à explorer les expériences personnelles des individus de manière dont celles-ci perçoivent leurs relations avec les autres, les institutions ou les phénomènes sociaux. Il paraît essentiel de signaler que Lugen (2015) précise que les enquêtes par entretien « *tendent à privilégier la validité interne (réponses plus nuancées et possibilités de rétroaction) et à fragiliser la validité externe (peu de personnes interrogées et réponses très diverses)* ».



### 1.2.1 La typologie des entretiens

À cet égard, il nous semble opportun de présenter brièvement les catégories des entretiens. Comme le préconise Leroy (2008) les entretiens sont distingués en trois catégories, à savoir :

- L'entretien non-directif durant lequel l'interviewé parle librement de lui-même en contrôlant son discours, sans directions de la part de l'enquêteur.
- L'entretien directif qui correspond au questionnaire puisque les questions posées sont hiérarchisées et l'interviewé répond seulement aux questions posées sans avoir une implication personnelle.
- L'entretien semi-directif, qui est centré autour des thèmes définis au préalable par les enquêteurs. En d'autres termes, le discours est organisé autour de la question de recherche et de ses axes (Bussi Uclouvain, 2022).

L'entretien semi-directif, concerne « *une des techniques qualitatives les plus fréquemment utilisées* » (Leroy, 2008). Lorsque l'entretien semi-directif ne s'improvise pas, l'entretien est organisé autour des points précis décrits par l'enquêteur au préalable en gardant le principe de la liberté de parole (Lugen, 2015). Blanchet (2011) fait remarquer que « *l'enquête semi-directive est constituée des questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite...* ». Il nous semble opportun de mentionner qu'afin de bien mener un entretien « *il peut être nécessaire de recadrer poliment son interlocuteur si celui-ci s'écarte trop du sujet...* » (Lugen, 2015).

### 1.2.2 Les techniques de l'entretien

Nous estimons devoir ajouter les techniques et les attitudes de l'entretien qui, selon Leroy (2008), faciliteront l'échange. Plus précisément, comme le préconise Leroy (2008), le respect des droits fondamentaux des personnes et l'acceptation inconditionnelle de notre interlocuteur facilitera le contact entre les sujets bien que tout ce qui est dit sera accepté par le chercheur, sans jugements. Dans le même esprit, la neutralité bienveillante vise à ne pas former des jugements envers l'interviewé. De surcroît, l'empathie constitue une caractéristique essentielle du chercheur qui vise à « *comprendre le monde intérieur du sujet dans une sorte d'appréhension intuitive* » (Leroy, 2008). Enfin, il paraît évident d'ajouter que l'authenticité et la disponibilité de l'enquêteur constituent des caractéristiques importantes quant à la réalisation efficace d'un entretien tandis que l'enquêteur doit s'intéresser vraiment aux réponses données par l'interviewé en écoutant attentivement son interlocuteur.

### 1.3 Le questionnaire de l'enquête

Afin de mener les entretiens et de vérifier nos hypothèses, nous avons élaboré un questionnaire sous une forme standardisée et nous avons tenté de distinguer les différentes thématiques en blocs de questions. Lugen (2015) précise que la séquence des blocs de questions doit être « logique et adéquate » afin de passer d'une question à l'autre de façon convenable. Notre questionnaire est divisé en quatre grandes catégories. La première catégorie comprend quatre questions concernant la grammaire, afin de vérifier sa place dans l'enseignement de FLE, la façon dont les enseignants intègrent la grammaire dans leur cours, la démarche pédagogique utilisée, les types de support utilisés pour son enseignement et les défis éventuellement rencontrés par les enseignants quant à son enseignement au primaire. Les questions posées aux interviewés concernant la grammaire sont les suivantes :

1. Quelle est la place de la grammaire dans votre enseignement ? (Q1)
2. Comment intégrez-vous la grammaire dans votre enseignement ? Quelle démarche pédagogique utilisez-vous ? (Q2)
3. Quel(s) type(s) de support utilisez-vous quant à l'enseignement de la grammaire ? (Q3)
4. Quels sont les défis rencontrés concernant l'enseignement de la grammaire au cycle primaire ? (Q4)

La deuxième catégorie comprend neuf questions qui portent sur le jeu. Plus précisément, il nous intéresse de vérifier la typologie des jeux utilisés en classe, les objectifs pédagogiques et les compétences communicatives / langagières que les enseignants visent à développer chez leurs apprenants à travers le jeu, les difficultés rencontrées quant à l'intégration du jeu dans la classe de langues aussi bien que la formation des enseignants quant à l'intégration efficace du jeu dans leur enseignement. Les questions posées aux interviewés concernant le jeu sont les suivantes :

5. Dans quel but utilisez-vous le jeu dans votre enseignement ? (Q5)
6. Quel type de jeu privilégiez-vous pour l'enseignement de la grammaire ? (Q6)
7. Quel type de jeu considérez-vous comme le plus efficace quant à l'enseignement de la grammaire et pourquoi ? (Q7)
8. Quels objectifs pédagogiques visez-vous en intégrant le jeu dans votre enseignement ? (Q8)

9. Quelles compétences communicatives ou linguistiques aimeriez-vous développer chez vos apprenants en intégrant le jeu dans votre enseignement ? (Q9)
10. Est-ce que vous créez des jeux selon les besoins pédagogiques de vos apprenants ? Si oui, dites-m'en davantage sur la typologie des jeux et les objectifs visés. (Q10)
11. Sur quel point le jeu a-t-il facilité votre enseignement ? (Q11)
12. Quelles difficultés avez-vous rencontrées quant à l'intégration du jeu dans votre enseignement ? (Q12)
13. Comment vous formez-vous pour intégrer efficacement le jeu dans votre enseignement ? (Q13)

La troisième catégorie comprend trois questions qui focalisent sur les apprenants et plus particulièrement sur leurs réactions lors du déroulement du jeu dans la classe, la façon dont ils sont impliqués dans le jeu et la mode de travail, à savoir en groupes, en pairs ou individuellement. Les questions posées aux interviewés concernant les réactions des apprenants sont les suivantes :

14. Comment les apprenants sont-ils impliqués dans le jeu ? (Q14)
15. Pendant la réalisation du jeu, les apprenants travaillent en groupes ? Si oui, comment les groupes sont-ils formés ? (Q15)
16. Lors du déroulement du jeu, quelles sont les réactions de vos apprenants ? (Q16)

La quatrième catégorie comprend deux questions qui concernent l'évaluation des apprentissages et qui visent à vérifier le point sur lequel l'utilisation du jeu a optimisé les performances des apprenants en rapport avec la grammaire aussi bien que si le jeu lui-même constitue un moyen d'évaluation des connaissances acquises. Les questions posées aux interviewés concernant l'évaluation des apprentissages sont les suivantes :

17. En général, vous utilisez le jeu comme moyen d'évaluation des connaissances acquises ? Si oui, de quelle façon l'utilisez-vous ? (Q17)
18. Selon vous, sur quel point l'utilisation du jeu a optimisé les performances des apprenants quant à la grammaire ? (Q18)

#### **1.4 Échantillon de la recherche**

Selon Lugen (2015), afin de choisir les personnes que nous allons interroger, nous procédons à l'identification d'un échantillon représentatif qui se définit comme un « *sous-ensemble de la population à partir duquel on tente d'inférer des mesures sur la population elle-même* ». En d'autres termes, l'échantillon concerne un groupe de la population à partir duquel nous passons à la généralisation des résultats (Lugen, 2015). Dans le cadre de notre recherche, nous avons effectué dix entretiens pour que notre échantillon soit représentatif. Signalons à ce propos que le nombre d'entretiens n'est pas grand, mais tous les interviewés nous ont communiqué des informations précieuses pour notre recherche. Les interviewés sont des enseignants de FLE en activité issus de l'enseignement primaire, qui travaillent à la fois au secteur public et privé en Grèce. Les premières questions posées aux interviewés visent à collecter les informations démographiques de notre échantillon comme leur âge, leur niveau d'études, leur expérience didactique et leur secteur d'enseignement. Les questions posées aux interviewés par rapport à leur profil démographique sont les suivantes :

1. Quel âge avez-vous ?
2. Quel est votre niveau d'études ?
3. Quel est votre secteur d'enseignement ?
4. Combien d'années enseignez-vous le FLE ?

Dans le tableau ci-dessous, nous allons présenter le profil démographique des enseignants :

Enseignant.e.s	Âge	Niveau d'études	Secteur d'enseignement (premier degré d'enseignement / école élémentaire)	Expérience didactique
E1	44	Études Universitaires / Master 2	Public	20 ans d'enseignement
E2	32	Études Universitaires / Licence	Privé (centre de langues)	10 ans d'enseignement
E3	27	Études Universitaires / Licence	Privé (centre de langues)	4 ans d'enseignement
E4	37	Études Universitaires / Master 2	Privé (centre de langues)	14 ans d'enseignement
E5	64	Études Universitaires / Licence	Public	44 ans d'enseignement
E6	48	Études Universitaires / Master 2	Public	25 ans d'enseignement
E7	43	Études Universitaires / Master 2	Public	16 ans d'enseignement
E8	27	Études Universitaires / Master 2	Privé (centre de langues)	5 ans d'enseignement
E9	26	Études Universitaires / Licence	Privé (centre de langues)	3 ans d'enseignement
E10	45	Études Universitaires / Master 2	Public	20 ans d'enseignement

**Tableau 1 : Le profil démographique des enseignants.**

Il nous semble opportun de signaler que l'âge des participants varie entre 26 et 64 ans. Cela signifie que l'expérience didactique de notre échantillon s'étend de 3 à 44 ans. De surcroît, en ce qui concerne leur niveau d'études, six participants sur dix sont titulaires d'un Master 2 tandis que quatre participants sur deux ont accompli des Études Universitaires et sont titulaires d'une licence en Langue et Littérature Françaises. En définitive, les participants travaillent dans des écoles publiques et dans des centres de langues privés non seulement à Athènes, mais aussi dans d'autres régions de Grèce, en particulier à Kalamata, à Zacharo, à Mégalopolis, à Chalcis, en Eubée, en Crète.

### **1.5 La réalisation des entretiens**

Les entretiens de notre mémoire ont été réalisés entre juillet et août 2024. Bien que les participants habitent dans des régions différentes, nous avons effectué les entretiens en distanciel via Skype, Viber ou par téléphone et nous avons enregistré chaque entretien.

Tout au long du processus, nous avons essayé de respecter l'éthique de la recherche. Avant le déroulement des entretiens, nous avons pris contact avec les participants, soit par téléphone soit par des messages écrits, dans l'objectif d'établir un lien de confiance et pour les informer sur l'intérêt de la recherche. Il semble opportun de signaler qu'avant la réalisation de chaque entretien, les interviewés ont reçu par écrit un formulaire de consentement en vue de les informer davantage sur les objectifs de la recherche. Plus précisément, les participants étaient informés sur :

- Les objectifs de la recherche
- La participation volontaire dans la recherche : les interviewés étaient au courant qu'ils puissent quitter l'entretien sans subir des conséquences
- L'anonymat : les interviewés pourraient utiliser des pseudonymes afin de protéger leur identité
- L'enregistrement de l'entretien : les participants étaient au courant qu'ils étaient enregistrés lors du déroulement de l'entretien et ils avaient le choix d'éteindre la caméra s'ils le souhaitaient.

Signalons à ce propos que la chercheuse leur a donné des explications ou des précisions supplémentaires lorsque cela était nécessaire.

De plus, tous les entretiens ont été effectués en grec, la langue maternelle des participants. Nous avons opté pour la langue grecque pour que les participants s'expriment mieux. Il est à noter que les participants étaient informés par la chercheuse

que les entretiens seront traduits en français. Concernant la traduction des données, Samlak (2020) préconise que les enregistrements peuvent être traduits tels quels, avec les erreurs, les pauses ou les interférences. À cet égard, il souligne que la traduction parfaite de l'oral n'est pas tout à fait efficace lorsque le chercheur risque de devenir subjectif concernant l'interprétation des données recueillies. Les entretiens ont duré de 30 à 60 minutes, selon le rythme de chaque répondant.

## **1.6 Les limites de la recherche**

Avant la présentation des résultats de notre enquête, il nous semble opportun de nous pencher sur les difficultés rencontrées lors de la réalisation de notre recherche.

En premier lieu, il y aurait lieu de nous référer à la recherche de notre échantillon. Plus précisément, lorsque nous exerçons dans le secteur privé, il nous a fallu du temps pour venir en contact avec les enseignants du secteur public. Nous avons consacré davantage de temps à faire connaissance et à établir un lien de confiance avec eux.

De surcroît, nous avons effectué les entretiens pendant la période de grandes vacances scolaires bien qu'il n'ait pas été facile de joindre tous les enseignants dans la semaine durant la période scolaire. Cependant, il nous semble opportun de mentionner que tous les enseignants étaient disposés à participer aux entretiens, même si c'était la période des vacances.

# **Chapitre 2**

## **2.1 Les entretiens**

Dans ce chapitre de notre mémoire, nous allons tenter de présenter les résultats de notre recherche. En premier lieu, nous allons présenter les réponses données par les interviewés à chaque question posée par la chercheuse. Par la suite, nous allons analyser les résultats selon les axes de notre recherche.

Afin d'analyser nos entretiens nous avons opté pour une analyse thématique. Plus précisément, selon Galanis (2018), l'objectif d'une analyse thématique est la création des codages et des thèmes qui ressortent des entretiens ou des observations des participants. De plus, Samlak (2020) souligne que l'analyse thématique se divise en deux catégories : l'analyse verticale et l'analyse horizontale. Il s'agit de deux approches complémentaires utilisées dans la recherche qualitative afin d'analyser les données recueillies. « *L'analyse verticale qui touche tous les thèmes traités par les informateurs*

*et l'analyse horizontale qui a pour objectif de découvrir le point de vue et les opinions des enquêtés » (Samlak, 2020). À cet égard, après l'étape de la traduction des entretiens, nous avons passé à la lecture générale du travail afin de former une grille d'analyse.*

## **2.2 Présentation des réponses**

En ce qui concerne la grammaire, la première question posée (Q1) vise à vérifier la place de la grammaire dans l'enseignement. Nous avons remarqué que pour la plupart des enseignants la grammaire constitue le pilier de leur enseignement lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère et qu'elle est primordiale tout comme le vocabulaire. De l'autre part, certains enseignants interrogés ont mentionné que la grammaire ne constitue pas un élément fondamental de l'enseignement. Il importe de préciser que la grammaire est toujours contextualisée et sert des objectifs communicatifs spécifiques :

*E1 : La grammaire a une place très importante tout comme le vocabulaire. Je consacre beaucoup de temps pour que les enfants puissent former des phrases, pour qu'ils puissent parler.*

*E4 : C'est une partie importante de l'enseignement, tout comme le vocabulaire.*

*E6 : Elle n'a pas une place principale. La grammaire sera mentionnée si nécessaire, conformément aux objectifs communicatifs visés.*

*E7 : Elle joue un rôle primordial en rapport avec le vocabulaire.*

*E10 : [...] elle a son rôle mais ce n'est pas un rôle principal. Le vocabulaire joue un rôle primordial [...]*

La question suivante (Q2) nous a communiqué des informations concernant l'intégration de la grammaire en classe et la démarche pédagogique utilisée par les enseignants. Nous avons constaté que la grammaire est présentée soit de façon déductive, soit inductive. De plus, le métalangage est éliminé :

*E1 : J'utilise principalement la méthode traditionnelle, à savoir je commence par la règle et je passe aux exemples pour qu'ils puissent comprendre. Cependant ça dépend de la classe [...] On peut combiner les méthodes (déductive et inductive) selon le niveau de la classe [...]*

*E2 : Je commence toujours par la règle [...] En général je n'utilise pas le métalangage, surtout aux apprenants du primaire [...]*



*E3 : D'habitude je passe des exemples à la règle pour qu'ils puissent vérifier les différences par rapport à un autre phénomène grammatical [...]*

*E5 : Je suis plutôt traditionnelle ! Je commence par la règle et après je l'intègre aux exercices.*

*E6 : Je n'utilise pas le modèle traditionnel. À travers les exemples les enfants sont invités à découvrir la règle, alors de façon inductive [...]*

*E7 : Je commence toujours par un texte déclencheur avec le phénomène grammatical, en fonction du niveau[...] puis je l'enseigne. Je commence toujours par la règle[...] ensuite je donne des exemples et des exercices d'application ou des jeux. J'utilise un métalangage selon le niveau, mais pas aux débutants[...]*

Par la suite, nous avons reçu des informations concernant les supports pédagogiques utilisés pour l'enseignement de la grammaire (Q3). Nous constatons que le manuel et les livres de grammaire sont fréquemment utilisés, bien que les enseignants enrichissent leur enseignement en intégrant des activités ludiques et les TICE.

*E1 : Je commence toujours par le manuel, puis j'utilise des jeux soit pour pratiquer le phénomène soit pour évaluer.*

*E4 : Le support principal est le manuel, un livre de grammaire, une vidéo ou une chanson de notre manuel numérique. Parfois, le support peut-être une chanson que j'ai choisi pour le cours. J'utilise aussi des vidéos de TV5 Monde.*

*E6 : Lorsque je travaille principalement à l'école primaire, j'ai beaucoup essayé d'aborder la grammaire à travers des activités ludiques, des jeux de cartes, une chanson, mais toujours d'une approche ludique [...]*

*E7 : Des livres de grammaire bien sûr, des jeux en ligne, des sites internet, TV5 Monde, les manuels numériques.*

*E9 : Je m'appuie toujours sur le manuel [...] j'apporte mon matériel sous forme de photocopies.*

Puis, les interviewés nous ont parlé des difficultés rencontrées lors de l'enseignement de la grammaire au primaire (Q4). Nous avons remarqué que, pour certains enseignants, la grammaire ne constitue pas une difficulté, surtout au primaire, bien que les

phénomènes enseignés soient assimilés à travers des exercices de systématisation en classe. D'autre part, il y a des enseignants qui soulignent des difficultés quant à l'assimilation et la mémorisation des phénomènes :

*E1 : [...] Je crois que la grammaire constitue la plus grande difficulté [...] je dirais qu'ils rencontrent des difficultés à comprendre et à assimiler le phénomène grammatical [...]*

*E3 : En général, il y a des difficultés quant à la grammaire [...] il y a des lacunes alors il faut du temps à expliquer quelques phénomènes [...] C'est l'assimilation et l'application de tous ce qu'on a appris [...]*

*E5 : Je ne rencontre pas des difficultés particulières bien qu'il s'agit d'une petite partie (la grammaire) et si les élèves l'ont compris, ils s'entraînent à travers les exercices alors je ne rencontre pas de défis.*

*E9 : J'ai observé qu'ils rencontrent une difficulté à assimiler la grammaire et il faut beaucoup de répétitions de temps en temps [...]*

Par la suite, nous avons passé aux questions par rapport au jeu utilisé en classe de FLE. La première question vise à clarifier les objectifs de l'intégration du jeu dans l'enseignement (Q5). Nous avons constaté que les objectifs du jeu changent en fonction des besoins de chaque situation :

*E1 : Je l'utilise en général. Au début du cours pour évaluer ce qu'ils ont étudié et pendant le cours pour enseigner quelque chose de nouveau [...]*

*E2 : L'objectif principal (du jeu) est la révision [...]*

*E4 : Je dirai que je l'utilise plutôt pour l'évaluation des enfants, pour se détendre à la fin du cours ou même pour favoriser la coopération des apprenants [...]*

*E6 : Ça dépend toujours des objectifs visés à la fois. Quelques fois à travers le jeu on peut découvrir un phénomène (grammatical) ou même communiquer et faire des dialogues à travers un jeu de rôles. Une autre fois, ça pourrait être utilisé pour l'assimilation d'un phénomène ou pour le plaisir. Aussi, ça pourrait être utilisé pour l'évaluation.*

*E9 : Je l'utilise plutôt comme un moyen pour se détendre à la fin du cours et comme un support pédagogique.*

Les questions suivantes (Q6,Q7) visent à nous informer sur les types de jeu privilégiés par les enseignants pour l'enseignement de la grammaire et le type de jeu qu'ils considèrent le plus efficace. Nous pouvons constater qu'il n'y a pas de type de jeu privilégié pour l'enseignement de la grammaire, tandis que certains enseignants optent pour le jeu traditionnel et d'autres pour le jeu numérique. Plus précisément, quelques enseignants utilisent des jeux comme les mots cachés ou les pendus, en ligne, bien qu'à travers ces types de jeux, les apprenants travaillent la conjugaison des verbes ou l'orthographe. De surcroît, l'efficacité du jeu est étroitement liée à la participation des apprenants et au phénomène grammatical en question :

*E1 : J'utilise plutôt les jeux oraux car j'ai compris qu'au primaire il est plus important qu'ils utilisent les mots en formant leurs propres phrases, en faisant des dialogues et qu'ils puissent gérer une situation de communication. Bien sûr j'utilise aussi le jeu traditionnel [...]et numérique [...]*

*Je pense que ce qui fait la différence est la participation, à savoir que tous les enfants puissent participer et qu'ils aient l'opportunité de parler[...] Aussi, le fait de travailler en équipes et d'avoir un esprit de compétition [...] Alors, le jeu en équipe, numérique ou traditionnel.*

*E3 : Il est vrai que plus le jeu est traditionnel mieux c'est [...] tout ce qui est numérique oui c'est beau, [...] mais [...] je pense que ça n'aide pas autant que les jeux traditionnels.*

*E7 : Je préfère les jeux numériques, comme ceux qui consistent à compléter es lacunes ou les jeux traditionnels[...]*

*Je crois que chaque jeu peut-être efficace en fonction du phénomène grammatical[...]Donc, certainement des jeux moteurs parce que les jeux numériques leur plaisent jusqu'à un certain point.*

*E8 : Plutôt le jeu numérique. De nos jours, les jeunes préfèrent la technologie, surtout les plus jeunes apprenants, je crois que c'est leur moment préféré quand le jeu numérique a lieu. Il attire davantage leur attention, c'est pourquoi je le considère plus efficace.*

*E9 : Lorsqu'il s'agit des temps verbaux et des verbes, nous utilisons les jeux des cartes ou par exemple pour la formation de la question ou la négation, ils mettent les mots*

*dans le bon ordre[...]*De plus, pour rendre le cours plus amusant, nous jouons aux mots  
croisés à la fin du cours[...]

*Je crois que ça (l'efficacité du jeu) dépend du phénomène grammatical [...] Donc,  
l'efficacité d'un jeu dépend du phénomène que nous enseignons.*

**E10 :** *Principalement des jeux de rôles, je crée aussi des jeux de société avec des cartes  
de questions auxquelles ils doivent répondre, ils aiment beaucoup ces jeux, comme le  
jeu de serpent et échelle*

*[...] les jeux de rôles et les jeux de société à ce niveau aident vraiment [...] je n'utilise  
pas beaucoup la technologie [...] en fait ils (les enfants) cherchent le jeu en papier.*

Les questions suivantes (Q8,Q9) nous informent sur les objectifs pédagogiques visés  
par les enseignants, en intégrant le jeu dans leur enseignement, et les compétences  
communicatives / langagières qu'ils aimeront développer chez leurs apprenants à  
travers le jeu. Les réponses obtenues montrent que le jeu est considéré comme un  
moyen efficace afin de développer chez les apprenants des compétences  
communicatives / langagières. De plus, les apprenants sont invités à coopérer et à  
communiquer dans la langue cible en travaillant des compétences telles que la  
compréhension et la production orale ou écrite. Dans le même esprit, la participation  
active des apprenants est encouragée. Soulignons en outre que les compétences sociales  
des apprenants sont travaillées tout comme les compétences communicatives /  
langagières :

**E4 :** *Principalement de leur permettre la communication dans la langue cible, de  
pouvoir s'insérer dans le cadre communicatif, dans la situation de communication de  
l'exercice qu'ils font et de collaborer entre eux.*

*Nous visons notamment le développement de la production orale en utilisant les règles  
grammaticales que nous avons étudiées, la compréhension de la règle à travers le jeu  
ou même à travers leurs erreurs [...] Nous travaillons aussi la compréhension orale et  
la production écrite et orale[...]*

**E5 :** *Cela va sans dire que l'objectif principal est le respect mutuel, l'acceptation, la  
socialisation, les bonnes relations entre eux et pas la compétition.*

*Le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe sont toujours présents dans chaque objectif  
communicatif et sont travaillés chaque fois [...]*

**E6 :** *Il est vrai que si tu veux travailler en groupes, le jeu constitue un excellent moyen pour les enfants d'apprendre à s'organiser en groupes, à coopérer, à avoir une compétition saine, à accepter leur défait, à gérer leurs émotions[...]*

*Je pense que toutes les compétences peuvent être travaillées, encore une fois selon l'objectif communicatif [...] Ce qui est sûr, c'est que cela (le jeu) aide au développement de l'oral, de l'écrit, de la compréhension, ces éléments sont liés l'un à l'autre.*

**E7 :** *Hors de la grammaire, il est sûr qu'ils doivent apprendre à communiquer entre eux, à se saluer en français. Il est également important d'inclure des expressions comme « Comment ça va ? », ainsi que des éléments de base du niveau A1 prim, comme demander et apprendre le nom de quelqu'un.*

**E10 :** *Si les élèves ne collaborent pas, le jeu ne fonctionne pas. Évidemment, ils se socialisent à travers cela (le jeu) [...]*

*Toutes les compétences se développent à travers le jeu, c'est une approche holistique. Ils communiquent en utilisant la langue, ils développent le vocabulaire, la grammaire. Tout cela se développe à travers le jeu.*

Par la suite, nous avons souhaité préciser si les enseignants créent des jeux eux-mêmes, selon les besoins pédagogiques de leurs apprenants et ils ont été invités à préciser la typologie des jeux et les objectifs visés à la fois (Q10). Nous avons remarqué que les enseignants créent eux-mêmes des jeux selon les besoins et les intérêts des apprenants. La typologie des jeux est variée, puisque les enseignants utilisent des jeux traditionnels, comme des jeux de cartes, ou numériques, sur des plateformes en ligne, comme Wordwall :

**E1 :** *Oui, je suis tout à fait pour créer nos propres jeux en fonction des besoins des apprenants, du cours, selon ce que nous avons enseigné, et aussi pour ajouter quelque chose de plus au programme. Alors, cela m'intéresse beaucoup de leur faire mes jeux, à la fois numériques et traditionnels.*

**E2 :** *[...] Je me base toujours sur les élèves et je les crée (les jeux) selon leurs besoins, c'est pourquoi je les modifie chaque année parce que même si les groupes ont le même niveau, à savoir A1 – A2, les élèves sont différents [...] Les jeux que je crée sont principalement des jeux de société et des jeux simples, soit avec des dés, soit avec des cartes. Comme je l'ai dit, ils sont toujours adaptés aux élèves[...]*

*E3 : En général, les jeux que je crée sont pour les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage[...]Je crée des jeux en fonction des intérêts de chaque élève[...]Donc, l'objectif principal lorsque je crée un jeu est d'attirer l'attention de chaque élève et ensuite, en fonction des difficultés d'apprentissage de chaque élève, le jeu sera conçu.*

*E6 : En fait, oui, je crée des jeux de temps en temps [...]Comme je l'ai dit, j'utilise beaucoup de cartes, soit pour introduire de nouvelles connaissances, soit pour l'assimilation des nouvelles connaissances. Je crée aussi des jeux sur des plateformes comme sur Wordwall[...]*

*E8 : Selon les besoins ou les difficultés des apprenants, je crée des jeux plus traditionnels [...] Par exemple ça pourrait être un jeu de cartes où l'élève doit ajouter les terminaisons d'un verbe[...]De cette façon nous sommes sûrs que l'élève qui rencontrait des difficultés a bien compris.*

*E10 : Principalement des jeux de rôles avec des cartes d'échange d'information ou des jeux de société. Je n'utilise pas de jeux numériques. Comme je l'ai déjà mentionné, les objectifs sont lexicaux, grammaticaux, en général l'utilisation de la langue.*

Les deux questions suivantes (Q11, Q12) concernent le point sur lequel le jeu a facilité leur enseignement et les difficultés rencontrées concernant son intégration en classe. Nous constatons que le jeu a considérablement facilité l'enseignement puisque, à travers le jeu, les apprenants sont plus attentifs et l'apprentissage devient plus agréable. Toutefois, la gestion du temps et de la classe, demeurent deux problèmes majeurs :

*E1 : (le jeu) a facilité largement l'enseignement. C'est quelque chose qui plait aux enfants [...] surtout aux enfants qui rencontrent des difficultés ou qui n'aiment pas lire[...] Cependant il y a des classes qui ne réagissent pas bien au jeu[...]*

*Parfois la difficulté réside dans le fait que certains élèves n'ont pas la maturité nécessaire pour accepter les règles [...] la gestion de la classe devient plus complexe. Un autre problème que je rencontre souvent est que [...] un jeu prend du temps et ça signifie que la progression de la matière est lente[...]*

*E4 : Dans une grande mesure tandis qu' à travers le jeu les enfants apprennent de manière très agréable, sans s'ennuyer [...]*

*(La difficulté concerne) principalement la gestion du temps car il y a beaucoup d'enfants dans une classe, ça prend du temps. Parfois, si les enfants sont trop*

*enthousiastes, ils s'éloignent un peu du jeu. Donc la gestion du temps et la gestion de la classe constituent des défis[...]*

*E5 : Certainement, il donne une touche plus agréable, il encourage les élèves à aimer la langue [...]*

*Malheureusement, nous avons peu de temps, donc celui-ci est le problème principal [...]* De même, la perception des enfants par rapport au jeu. Ils ne comprennent pas toujours la valeur du jeu[...]

*Donc, je veux le montrer que[...]* c'est un moyen d'apprendre différemment.

*E6 : Absolument. Je l'utilise beaucoup [...]* ça attire l'attention des apprenants et ils participent activement[...]

*[...]Les difficultés se trouvent au niveau des infrastructures. Par exemple une classe peut-être trop petite pour que nous puissions se déplacer [...] si nous avons besoin d'internet, il peut n'y avoir ni réseau ni ordinateur.*

La dernière question (Q13) concerne la formation des enseignants quant à l'intégration efficace du jeu dans leur enseignement. Nous avons remarqué que la formation des enseignants en rapport avec le jeu, est limitée à la recherche personnelle et aux séminaires organisés par les maisons d'édition :

*E2 : En général, à part quelques séminaires en ligne proposés par les maisons d'édition, je n'ai pas suivi une formation ces dernières années. Cependant, sur les réseaux sociaux, comme Instagram, je suis des enseignantes de l'étranger[...] et je prends des idées sur la manière dont je pourrais adapter certaines choses et les ajuster aux besoins de ma classe.*

*E3 : Je regarde sur les plateformes étrangères, en Angleterre, en France, pour trouver différents jeux que les enfants peuvent faire[...] ou des séminaires qui peuvent m'aider.*

*E7 : Je suis les séminaires des maisons d'éditions, ils sont très précieux, et je cherche beaucoup moi-même.*

Les questions 14 et 15 (Q14, Q15) nous informent sur l'implication des apprenants lors de la réalisation du jeu et la façon dont ils travaillent pendant son déroulement. Selon les enseignants, l'implication des apprenants est active et ils sont enthousiastes tout au long de la réalisation du jeu. Toutefois, la formation des groupes constitue un défi. Certains enseignants, organisent les groupes eux-mêmes, en fonction du niveau cognitif des apprenants, tandis que d'autres, optent pour le tirage au sort, afin d'éviter les disputes entre les élèves :



*E1 : La plupart de fois, ils sont activement impliqués, ils participent, ils sont excités par l'idée de participer au jeu. Il y a peu d'élèves qui n'aiment pas le jeu, c'est assez rare[...]*

*Ils travaillent aussi en groupes mais, je veux organiser les groupes moi-même, même si les enfants demandent de le faire eux-mêmes[...]* Je les organise en fonction de leur niveau cognitif, de leur caractère [...]

*E2 : Généralement, j'ai compris que le jeu est le seul moyen, surtout pour une classe énergique, de capter leur attention [...] Tous les élèves sont agréablement impliqués[...]*

*Il est vrai que je préfère qu'ils travaillent en groupes la plupart de fois, ils se sentent plus en sécurité[...]* les enfants ne choisissent jamais les groupes[...] c'est moi qui le fais aléatoirement[...]

*E4 : Il y a une forte interaction, à la fois avec eux et avec moi. Ils sont généralement enthousiastes quand on annonce qu'on va jouer et ils sont actifs[...]*

*Non, ils ne jouent pas toujours en groupes, ils travaillent parfois individuellement [...]*

*Il peut arriver que je mette un élève avec un niveau plus élevé avec un élève plus faible pour favoriser la collaboration.*

*E7 : Avec un grand plaisir, très agréablement. Si un élève ne veut pas participer, ce n'est pas obligatoire. Il peut se détendre et participer à un autre moment.*

*E10 : Ils travaillent soit en paires soit en groupes. Cependant, la création des groupes est une étape difficile[...]* À ce moment-là, tirer au sort les groupes est une solution utile.

La question suivante (Q16) précise les réactions des apprenants lors du déroulement du jeu, qui sont tout à fait positifs :

*E1 : En général, ils sont concentrés, ils participent, ils lèvent la main[...]* ils sont intéressés à donner des réponses correctes.

*E2 : Alors, ils sont très concentrés mais quelquefois stressés[...]*

*E3 : En général, je crois qu'ils sont contents même s'ils sont un peu stressés à propos de savoir s'ils ont bien répondu ou pas[...]*

*E7 : Certains élèves sont plus compétitifs[...]*

*E10 : J'ai remarqué qu'ils collaborent bien entre eux et ils communiquent en français[...]*

À travers la question 17 (Q17) nous avons examiné si les enseignants utilisent le jeu comme moyen d'évaluation des connaissances acquises. Certains enseignants optent



pour la gamification de l'évaluation, tandis que d'autres suivent un parcours plus traditionnel :

*E1 : Oui, je l'utilise beaucoup. Je pense que l'évaluation est ce qui m'intéresse le plus, à la fin de chaque cours [...] à la fin de l'unité. Je l'utilise donc pour l'évaluation formative et sommative.*

*E3 : [...] Je ne montre pas aux élèves qu'ils sont évalués de cette manière. Ainsi, j'évalue aussi mon travail, ce que j'ai réussi et ce que je pourrais améliorer [...]*

*E10 : Non, je ne l'utilise pas. Je l'utilise seulement pour la révision [...]*

La dernière question (Q18) vise à vérifier si le jeu a optimisé les performances des apprenants quant à la grammaire. Comme le préconisent les enseignants, le jeu a un impact positif sur leur enseignement, bien qu'il redonne le goût d'apprentissage aux apprenants et en même temps il les motive, en rendant le cours plus attrayant. Dans cet esprit, les apprenants peuvent mieux comprendre la grammaire et leurs performances sont améliorées :

*E3 : Je dirai assez. Je crois que le jeu, surtout dans une langue étrangère, est essentiel, en particulier pour la grammaire, qui est une partie difficile et parfois ennuyeuse pour les apprenants.*

*E4 : Dans une grande mesure, le jeu a amélioré le niveau des élèves quant à la grammaire, surtout s'ils sont impliqués activement. La plupart de fois, il semble qu'ils ont bien compris la règle, alors je pense que ça aide beaucoup.*

*E7 : Dans une grande mesure. Le jeu a constitué un motif pour capter leur attention, comprendre, performer et apprendre.*

*E9 : Je pense qu'à partir du moment où j'ai intégré le jeu dans le cours, les élèves s'intéressent plus pour le cours [...] Dans ce cadre, j'ai observé des améliorations tant dans le vocabulaire que dans la grammaire.*

## **PARTIE III**

### **Analyse et discussion des résultats**

## **Chapitre 1**

### **1.1 Analyse des résultats**

Après avoir présenté certaines réponses représentatives des interviewés, nous allons tenter d'analyser les résultats obtenus. Notre analyse s'effectuera selon les quatre axes d'analyse, à savoir : le traitement de la grammaire en classe de FLE au primaire, le rôle du jeu dans l'enseignement de la grammaire en classe de FLE, les réactions des apprenants lors du déroulement du jeu et l'évaluation des apprentissages.

#### **1.1.1 Le traitement de la grammaire en classe de FLE au primaire**

En rapport avec la place de la grammaire en classe de FLE, certains enseignants ont répondu qu'il s'agit d'une partie importante de l'enseignement d'une langue étrangère, tout comme le vocabulaire. Certains enseignants ont déclaré qu'ils consacrent beaucoup de temps afin de présenter la grammaire aux apprenants et de donner des exemples pour qu'ils puissent mieux comprendre le phénomène grammatical en question. Cependant, certains enseignants ont précisé que lorsque nous parlons d'un enseignement au cycle primaire, la grammaire ne joue pas un rôle primordial et que le développement du vocabulaire semble plus opportun dans cette tranche d'âge. Cela va sans dire que la grammaire soit mentionnée en classe, mais jusqu'au point où il est nécessaire en rapport avec l'objectif communicatif visé à la fois.

L'intégration de la grammaire en classe de FLE, ne s'effectue pas d'une seule manière. Plus précisément, certains enseignants optent pour la démarche traditionnelle en présentant la règle aux apprenants, puis ils passent aux exemples et intègrent la règle aux exercices d'application. Cependant, il y a des enseignants qui optent pour la démarche inductive à savoir, ils passent des exemples à la règle. Ils fournissent aux apprenants les exemples et les élèves sont invités à découvrir la règle. Signalons à ce propos que certains enseignants évitent l'utilisation du métalangage alors que d'autres utilisent un métalangage plus simplifié dans le but de faciliter la compréhension de la part des apprenants.

Afin de mieux intégrer la grammaire dans leur enseignement, les enseignants interrogés optent pour des supports pédagogiques différents. Plus particulièrement, certains enseignants utilisent comme support principal le manuel scolaire ou un livre de

grammaire. Quelques enseignants utilisent aussi le manuel numérique fournit par les maisons d'édition, aussi bien que leur propre matériel photocopiable. Lorsque nous parlons d'un enseignement au cycle primaire, plusieurs enseignants essayent de rendre l'enseignement de la grammaire plus ludique, en utilisant des activités ludiques comme les jeux de cartes, les jeux de rôles, les jeux en ligne, les chansons. Mentionnons en outre que certains enseignants utilisent aussi des vidéos tirées des sites en ligne, à titre indicatif le TV5 Monde.

En ce qui concerne les difficultés des enseignants concernant la grammaire dans cette tranche d'âge, les réponses varient. Plus précisément, quelques enseignants ont mentionné que les apprenants rencontrent des difficultés concernant la compréhension, l'assimilation et la rétention des phénomènes grammaticaux. Dans le même esprit, certains enseignants observent que les apprenants ont des lacunes, ce qui rend l'assimilation d'un nouveau phénomène plus difficile. Pourtant, quelques-uns d'entre eux ont répondu que lorsque la grammaire constitue une petite partie dans leur enseignement, ils ne rencontrent pas de difficultés particulières. De même, ils ont souligné qu'à l'école primaire, la grammaire à enseigner n'est pas si compliquée et elle est toujours intégrée dans un objectif communicatif. Ainsi, ils essaient d'adapter leur enseignement au niveau et aux besoins de chaque groupe d'apprenants.

### **1.1.2 Le jeu dans l'enseignement de la grammaire en classe de FLE**

Tout d'abord, les enseignants ont clarifié les objectifs de l'intégration du jeu dans leur enseignement. Après la lecture des réponses données, nous avons constaté que le jeu n'est pas utilisé dans un seul objectif. L'utilisation du jeu varie, selon les besoins et les objectifs visés chaque fois. Plus précisément, certains enseignants l'utilisent afin d'évaluer les connaissances acquises des apprenants ou ce qu'ils ont étudié. Par ailleurs, quelques enseignants l'utilisent pour réviser un phénomène étudié ou même pour enseigner un nouveau phénomène grammatical. Entre autres, le jeu est aussi utilisé comme un moyen de se détendre pendant le cours bien qu'il plaise aux apprenants. Il faut préciser que, selon son objectif, le jeu, est utilisé au début, au milieu ou à la fin de la séance didactique.

De plus, nous avons constaté que la typologie des jeux utilisés en classe de langue varie à chaque fois. Il y a certains enseignants qui optent pour les jeux traditionnels. Comme ils le précisent, les apprenants préfèrent les jeux traditionnels, à titre indicatif les jeux

de société, les jeux de cartes ou les jeux de rôles. Autres enseignants optent pour les jeux numériques. Ils soulignent que les enfants sont plus attirés par les jeux numériques et la technologie. Comme l'indiquent certains enseignants, ils optent pour des jeux numériques tels que les jeux lacunaires, les mots-cachés ou le pendu en ligne, sur des plateformes comme Kahoot ou Wordwall. En ce qui concerne l'efficacité de chaque jeu, nous pouvons constater que cela dépend du groupe d'apprenants. Certains enseignants soutiennent que le jeu traditionnel est plus efficace par rapport au jeu numérique et qu'il fascine davantage les apprenants. Pourtant, quelques enseignants soulignent que le jeu numérique attire l'attention des apprenants, c'est pourquoi il est considéré comme plus efficace. Soulignons en passant que les enseignants optent pour des jeux différents en fonction du phénomène grammatical qu'ils enseignent. Certains enseignants ont précisé qu'ils utilisent les mots croisés pour travailler la conjugaison d'un verbe, ou des jeux de cartes, lorsqu'il s'agit de travailler la formation de la négation ou de l'interrogation. Gardant ce positionnement à l'esprit, nous pouvons affirmer que l'efficacité de chaque jeu est étroitement liée aux besoins de chaque groupe d'apprenants et au phénomène grammatical enseigné.

Ensuite, les enseignants nous ont communiqué des informations sur les objectifs pédagogiques et les compétences communicatives / langagières visés en intégrant le jeu dans leur enseignement. Plus particulièrement, nous avons constaté que les objectifs pédagogiques incluent le respect de l'autre, la socialisation, la motivation, les bonnes relations entre les apprenants, la coopération au sein de l'équipe, ainsi que le développement de compétences organisationnelles, notamment lorsqu'il s'agit de s'organiser en groupes pour jouer. De même, la gestion de leurs émotions constitue un objectif principal, tandis que les apprenants sont invités à accepter leur défaite. Quant aux compétences communicatives langagières, les enseignants visent à développer chez leurs apprenants la capacité à communiquer dans la langue cible dans des situations de la vie réelle, en incluant la production et la compréhension orale et écrite, la syntaxe, le vocabulaire et la grammaire. En d'autres termes, plusieurs compétences se développent à la fois à travers le jeu.

Nous avons aussi interrogé les enseignants s'ils créent leurs jeux en fonction des besoins pédagogiques de leurs apprenants. Nous avons constaté que certains enseignants créent des jeux eux-mêmes, selon les besoins pédagogiques et le niveau de leur groupe, tandis que d'autres trouvent des jeux déjà existants sur des plateformes en

ligne, qu'ils utilisent tels-quels ou qu'ils modifient pour les adapter à chaque groupe d'apprenants. Dans le même esprit, nous avons remarqué que les jeux utilisés en classe correspondent au niveau A1 du CECRL. Plus particulièrement, les jeux les plus fréquemment utilisés par les enseignants sont les jeux de rôles, les jeux de cartes ou les jeux de société, qui visent à l'utilisation d'une langue assez simple dans le but d'échange d'informations. Signalons en passant que comme le préconisent quelques enseignants, après le confinement de la Covid, durant lequel les cours s'effectuaient en distanciel, le matériel numérique a été enrichi. Mentionnons en outre que quelques enseignants créent des jeux traditionnels, tandis que d'autres préfèrent créer des jeux numériques en ligne, sur des plateformes comme le Wordwall.

En ce qui concerne le point sur lequel le jeu facilite l'enseignement de nos enseignants, les réponses ne présentent pas de différences bien que tous les enseignants soulignent que le jeu a facilité considérablement leur enseignement, en donnant le goût d'apprentissage aux élèves. Pourtant, certains enseignants rencontrent des difficultés quant à son intégration en classe. Plus précisément, les enseignants qui travaillent dans le secteur public, précisent que l'une des difficultés rencontrées concerne le temps limité qui ont en leur disposition. Cette limite les empêche de réaliser des jeux plus souvent ou plus compliqués. Comme ils le précisent, l'utilisation régulière du jeu amènera à une progression plus lente de la matière. Un autre problème qu'ils sont invités à affronter est la gestion de la classe. Plus précisément, la gestion de la classe n'est pas toujours une tâche facile à cause du grand nombre d'élèves qui suivent le cours. Certains enseignants ont souligné que les élèves eux-mêmes n'ont pas la maturité nécessaire pour comprendre l'importance du jeu et qu'ils deviennent turbulents lors de son déroulement. De plus, certains enseignants ont déclaré que l'équipement insuffisant des classes pose souvent un problème et rend le déroulement du jeu numérique plus compliqué.

Les enseignants qui travaillent dans le secteur privé précisent que les difficultés résident dans la gestion des classes plus énergétiques et dans la gestion du temps. De plus, dans les écoles de langue, les groupes sont peu nombreux. Cela signifie que la réalisation d'un jeu plus compliqué qui demande plusieurs joueurs ne peut pas s'effectuer.

Nous pouvons alors constater que les enseignants dans leur ensemble sont confrontés à des difficultés pareilles en rapport avec la gestion du temps, que ce soit pour trouver le

jeu qui correspond mieux aux besoins des apprenants ou pour réaliser le jeu en classe. De plus, la gestion de la classe constitue une difficulté importante que les enseignants doivent surmonter afin que le jeu donne les résultats escomptés. Signalons à ce propos que les apprenants ont besoin du temps pour s'adapter et pour suivre les règles du jeu.

Relativement à la formation des apprenants concernant l'intégration efficace du jeu dans leur enseignement, nous avons constaté que certains enseignants suivent des séminaires et des formations organisées par les éditeurs. Quelques enseignants optent pour une recherche personnelle sur des plateformes en ligne ou sur les réseaux sociaux afin de trouver des idées à exploiter dans leur classe. Nous constatons alors que les séminaires et la recherche personnelle de la part des enseignants sont primordiaux, afin qu'ils soient au courant de nouveautés dans leur domaine et qu'ils puissent d'améliorer leur cours.

### **1.1.3 La réaction des apprenants**

Les enseignants nous ont communiqué des informations concernant les réactions des apprenants lors du déroulement du jeu en classe.

Tout d'abord, l'implication des apprenants dans le jeu est active. Les enseignants précisent que les élèves sont attirés par le jeu, ils suivent les règles fixées au préalable et ils y participent avec un grand plaisir. De plus, ils collaborent entre eux, ils communiquent dans la langue cible et ils sont enthousiastes. Cependant, certains enseignants ont précisé que les apprenants les plus jeunes sont plus hésitants au début, mais quand ils arrivent à comprendre le jeu ils y participent activement. Pourtant, il y a aussi des élèves qui sont plus compétitifs et ne peuvent pas bien coopérer avec leurs camarades. De même, bien que le jeu ne constitue pas une activité obligatoire, si un élève ne souhaite pas participer, il a l'occasion d'entrer dans le jeu quand il le souhaite, à un autre moment.

Lors du déroulement du jeu, les apprenants travaillent en groupes, individuellement ou en paires. En ce qui concerne la formation des groupes, la plupart de fois ceux-ci sont formés par l'enseignant en fonction des critères cognitifs. Plus précisément, les enseignants ont clarifié qu'ils mettent les élèves ayant un niveau plus élevé avec les élèves d'un niveau plus faible afin de favoriser la coopération et l'interaction entre eux. Dans certains cas, l'enseignant choisit aléatoirement les groupes pour rendre le déroulement du jeu plus fluide. Signalons à ce propos que dans le but d'éviter les

disputes entre les apprenants qui aimeraient rejoindre le groupe de leurs amis, ce sont les enseignants qui sont chargés de former les groupes. De même, certains enseignants ont souligné qu'afin d'éviter la turbulence et le bruit dans la classe, ils mettent ensemble les apprenants qui sont assis à côté les uns aux autres.

De plus, les enseignants nous ont parlé des réactions des apprenants tout au long du déroulement du jeu. Plus particulièrement, ils ont précisé que les apprenants sont généralement concentrés et participent activement en levant leur main, en collaborant et en communiquant avec leurs camarades dans la langue cible. Toutefois, il y a certains apprenants qui sont plus stressés et d'autres qui sont plus compétitifs. De toute façon, ce qui importe est le fait qu'à travers le jeu, les apprenants se familiarisent avec des notions telles que le juste, l'injuste, la défaite, la victoire et qu'ils essaient de faire de leur mieux.

#### **1.1.4 Évaluation des apprentissages.**

En rapport avec l'évaluation par le jeu, nous avons voulu vérifier si les enseignants l'utilisent comme moyen d'évaluation des apprentissages. En lisant leurs réponses, nous avons constaté que celles-ci varient. Plus particulièrement, certains enseignants utilisent le jeu comme moyen de révision ou d'enseignement, tandis que d'autres l'utilisent aussi pour l'évaluation. Autrement dit, quelques enseignants déclarent que lorsque l'évaluation constitue une partie importante du processus didactique, le jeu sert un moyen pour une évaluation formative et sommative.

L'évaluation par le jeu aide les enseignants à vérifier si les apprenants ont assimilé le phénomène enseigné et à identifier leurs lacunes. Certains enseignants précisent qu'ils optent pour le jeu comme moyen d'évaluation afin d'éviter une évaluation dite traditionnelle, à savoir à travers des contrôles. De cette manière les apprenants ne sont pas au courant de leur évaluation, par conséquent, ils ne se sentent pas stressés. Il importe de mentionner le fait que le jeu ne constitue pas seulement un moyen d'évaluation pour les élèves, mais aussi pour les enseignants eux-mêmes. Plus particulièrement, comme ils le soulignent, le jeu leur donne l'occasion d'évaluer leur travail afin d'améliorer leur enseignement. D'ailleurs, quelques enseignants ont précisé qu'ils n'utilisent pas le jeu comme un moyen d'évaluation et qu'ils suivent un parcours d'évaluation plus traditionnelle, à travers des bilans et des contrôles.



Finalement, nous avons souhaité savoir si le jeu a optimisé les performances des apprenants en rapport avec la grammaire. Plusieurs enseignants soulignent qu'à partir du moment où ils ont intégré le jeu dans leur enseignement, les élèves s'intéressent davantage au cours. En conséquence, leurs performances dans la langue cible sont améliorées. En particulier, concernant la grammaire, les interviewés ont souligné que l'implication active des élèves au jeu a contribué à l'amélioration de leurs performances. En outre, les apprenants sont plus engagés au jeu, contrairement aux exercices de systématisation. Mentionnons en passant que la révision joue un rôle primordial concernant l'appropriation d'un élément grammatical. C'est-à-dire que les apprenants en jouant un jeu plusieurs fois, ils s'exercent à un phénomène grammatical et grâce à la répétition, ils arrivent à l'assimilation du phénomène. C'est pourquoi le jeu constitue un outil important de l'enseignement.

## **1.2 Interprétation des résultats**

Dans ce chapitre, nous allons tenter de présenter les résultats de notre recherche en rapport avec le cadre théorique de notre mémoire. En premier lieu, la plupart des enseignants ont souligné que la grammaire en classe de FLE a une place importante dans l'enseignement. Cette conclusion est cohérente avec les études de Courtillon (2003) et de Fougerouse, (2001) qui soulignent l'importance de la grammaire dans une classe de langue. De même, la grammaire n'est pas décontextualisée, mais elle est intégrée dans un contexte communicatif, à savoir dans un projet plus global, bien que son objectif principal concerne la communication efficace dans la langue cible en utilisant la grammaire, comme le préconisent les études de Francoeur-Bellavance (1992), de Fougerouse (2019), de Courtillon (2003) et de Perron (2018). Signalons en passant que, comme le précise Fougerouse (2019), l'approche actionnelle en vigueur vise à un enseignement grammatical contextualisé tout en répondant à l'objectif de la communication efficace dans la vie réelle.

De plus, nous avons vérifié que les démarches pédagogiques adoptées par les enseignants varient, c'est pourquoi nous avons reçu des réponses contradictoires quant à la méthodologie d'enseignement de la grammaire. Les enseignants précisent qu'ils optent pour la démarche pédagogique qui correspond mieux aux besoins de leurs groupes aussi bien qu'à eux-mêmes. Cette conclusion conforme aux études de Doughty et Williams (1998) dans Cuq et Gruca (2005) qui mettent l'accent sur les résultats contradictoires des recherches effectuées en rapport avec les démarches pédagogiques

privilégées en classes bien que, selon Cuq et Gruca (2005), la méthode qui sera utilisée dépendra des apprenants. Comme le préconise Francoeur – Bellavance (1992) l'enseignement s'appuie sur le style d'apprentissage des élèves. De plus, nous avons constaté que certains enseignants utilisent un métalangage simplifié pour qu'il corresponde au niveau des apprenants, une constatation qui vient en accord avec Ulma (2016) qui met l'accent sur l'adaptation d'une démarche pédagogique correspondant au niveau des apprenants. De même, une enquête menée par Fougrouse (2001), vient en accord avec nos conclusions concernant l'utilisation de plusieurs démarches pédagogiques pour enseigner la grammaire, tandis qu'elle a aussi remarqué une combinaison des démarches pédagogiques quant à la grammaire, que ce soit pour mieux répondre aux besoins des apprenants ou même pour éviter la monotonie.

De surcroît, nous avons constaté une variation des supports pédagogiques utilisés pour aborder la grammaire en classe de FLE. À part le manuel ou le livre de grammaire, qui sont considérés comme les supports principaux, l'enseignement de la grammaire s'effectue aussi de façon plus ludique, à travers des chansons, des vidéos, des jeux traditionnels ou numériques. Cela conforme aux études de Hattie (2009), qui précise que la variation des stratégies pédagogiques aussi bien que l'intégration du numérique visent à éviter la monotonie d'un cours plus traditionnel. D'ailleurs, comme il est précisé dans le CECRL (2001), les activités ludiques telles que le chant, font appel à la créativité des apprenants. Nous avons aussi remarqué que le jeu numérique constitue un support pédagogique, mais pas le support principal. Comme le préconise Schmoll (2016), le numérique constitue un outil complémentaire de l'enseignement, pas un outil de base.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées quant à la grammaire, nous avons constaté que celles-ci concernent la compréhension et l'assimilation des phénomènes. C'est parce qu'il existe des difficultés tant au niveau grammatical qu'au niveau syntaxique entre la langue grecque et la langue française. Cette conclusion est cohérente avec les travaux de Perron (2018) qui précisent que la langue maternelle des apprenants pourrait faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère ou bien le rendre plus compliqué.

En rapport avec le jeu en classe, nous avons remarqué que celui-ci est omniprésent dans l'enseignement que ce soit sous sa forme traditionnelle ou numérique. L'objectif de son intégration ne concerne pas seulement l'enseignement d'un phénomène grammatical,

mais il vise aussi à la révision, à l'évaluation ou même à la détente des apprenants. Nous avons aussi remarqué que les jeux utilisés quant à la grammaire varient afin de gagner l'intérêt des apprenants. Cette conclusion conforme aux études de Silva (2005) qui mettent l'accent sur l'importance de la diversification du matériel et des structures ludiques pour éveiller la curiosité des élèves et sauvegarder leur intérêt. De plus, nous avons constaté que les enseignants utilisent des jeux correspondants au niveau et aux besoins des apprenants, ce qui vient en accord avec les conditions de l'efficacité du jeu, telles que présentées par Silva (2005). Plus précisément, Silva (2005) met l'accent sur l'importance d'une cohérence entre la théorie, les outils pédagogiques et les pratiques appliquées en classe. À cet égard, il nous semble opportun de rappeler que les enseignants ont souligné qu'avant de commencer le jeu, ils utilisent des phrases telles que : « Et maintenant, on joue ! » , afin de créer une atmosphère ludique, comme le précise Silva (2005).

De plus, il semble opportun de signaler que les enseignants ont précisé qu'à travers le jeu, ils visent au développement de plusieurs compétences. Plus précisément, l'objectif du jeu est la communication dans la langue cible. Bien que celle-là réside dans plusieurs composants, comme le précise Moirand (1990) dans Cuq et Gruca (2005), il semble évident que toutes les compétences sont travaillées à travers le jeu. Nous avons aussi remarqué qu'à travers le jeu, les apprenants développent non seulement des compétences linguistiques et communicatives, mais aussi des compétences générales telles que la coopération, la socialisation, la motivation, l'interaction dans la langue cible et la mise en œuvre des stratégies efficaces afin de gagner le jeu. Ces compétences, développées chez les apprenants grâce au jeu, conformément aux fonctions du jeu, telles que présentées par Silva (2008) et Brougère (2005). Aussi, le fait que les apprenants participent volontairement au jeu, conforme au caractère libre du jeu, tel que décrit par Caillouis (1958).

Il paraît évident de mentionner que nous avons remarqué certaines limites quant à l'utilisation du jeu en classe, tant du côté des enseignants que du côté des apprenants. L'une des difficultés qui empêchent le déroulement efficace du jeu concerne le fait que les apprenants sont inconscients du caractère éducatif du jeu, bien qu'ils le considèrent seulement comme un moyen de divertissement. Cette remarque vient en accord avec les constatations de Wastiau et Kearney dans Van den Berghe (2009).

En dernier ressort, nous avons remarqué que le jeu est aussi utilisé comme moyen d'évaluation. L'évaluation pourrait être formative, lors de la fin d'une séance pédagogique, ou sommative, à la fin du trimestre. Par ailleurs, nous avons constaté que lors de la gamification de l'évaluation, les apprenants sont moins stressés et se sentent plus détendus. Pourtant, nous avons observé que les enseignants, qui utilisent le jeu pour l'évaluation, s'intéressent plutôt à l'évaluation cognitive par rapport à une évaluation d'autres compétences, à titre indicatif la collaboration ou la créativité des apprenants. Comme le préconise l'OCDE (2022) à travers le jeu, l'enseignant a l'occasion d'évaluer différentes compétences des apprenants, mais nous avons remarqué que l'évaluation par le jeu s'effectue dans un cadre plus restreint.

### **1.3 Discussion des résultats.**

Après la réalisation de notre enquête, nous avons opté pour la vérification ou non de nos hypothèses initiales. Tout d'abord, en ce qui concerne la première hypothèse, selon laquelle le jeu comme un support pédagogique en classe de langue facilite l'enseignement de la grammaire au cycle primaire, nous avons constaté qu'en fait le jeu constitue un moyen qui facilite non seulement l'enseignement de la grammaire, mais l'enseignement en général, bien qu'il constitue un moyen qui suscite l'intérêt des apprenants, les place dans un état ludique et les initie à un apprentissage moins traditionnel. De plus, le fait que le jeu encourage les apprenants à participer activement, facilite les enseignants.

De plus, notre deuxième hypothèse qui concerne la correspondance entre le jeu utilisé en classe et les besoins pédagogiques des apprenants, a été vérifiée. Plus particulièrement, selon les résultats de notre enquête, les enseignants optent pour la création des jeux, traditionnels ou numériques, qui correspondent aux besoins de leur groupe d'apprenants. Signalons en passant que les enseignants qui n'arrivent pas à la création de nouveaux jeux, tendent à modifier des jeux déjà existants, toujours en fonction du niveau et des besoins particuliers des apprenants.

De surcroît, notre troisième hypothèse concernant l'optimisation des performances des apprenants quant à la grammaire après la réalisation des jeux, a été vérifiée. Plus précisément, comme le préconisent les enseignants, les apprenants sont totalement impliqués dans le jeu et ils viennent en contact avec le phénomène grammatical en question de façon plus ludique et plus agréable. Cela signifie que l'apprentissage

devient plus agréable et les apprenants sont plus performants bien que le jeu favorise en même temps l'assimilation des phénomènes. Il importe aussi de mentionner le fait que le jeu a optimisé non seulement les performances des apprenants quant à la grammaire, mais il a aussi contribué à un apprentissage plus agréable.

### **1.4 Propositions des jeux pour une classe de FLE niveau A1.**

Dans cette étude, nous avons tenté de vérifier si le jeu utilisé dans une classe de FLE pourrait faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire pour les apprenants du primaire. Dans la partie théorique de notre thèse, nous avons mis en évidence la typologie des jeux qui pourraient être utilisés dans l'enseignement d'une langue étrangère et seconde, ainsi que les effets positifs du jeu sur l'apprentissage d'une langue, sous certaines conditions. Nous avons également présenté les atouts et les limites du jeu numérique en classe, bien que dorénavant, les TICE sont intégrées dans le processus didactique. Par ailleurs, nous avons exposé les points positifs d'une évaluation par le jeu. Nous avons aussi présenté les différentes approches d'enseignement de la grammaire et nous avons tenté d'examiner quelle démarche pédagogique, à savoir explicite ou implicite, serait plus efficace. Ensuite, nous avons abordé la question d'un enseignement ludique de la grammaire.

Dans la partie pratique, nous avons mené une enquête, en vue de vérifier le traitement de la grammaire en classe de FLE au cycle primaire, aussi bien que le rôle du jeu dans son enseignement. Nous avons vérifié que la présentation de la grammaire en classe s'effectue de manière appropriée au niveau et aux besoins des apprenants. Autrement dit, la grammaire est enseignée soit de façon explicite soit implicite selon les besoins de chaque groupe d'apprenants, comme cela était démontré dans les études de Cuq et Gruca, (2005). Nous avons aussi constaté que le jeu est omniprésent dans l'enseignement de FLE, que ce soit pour la grammaire, le vocabulaire ou la production orale et écrite. L'enquête a aussi révélé que le jeu suscite davantage l'intérêt des apprenants et qu'ils apprennent de façon plus agréable tout en communiquant dans la langue cible. Par conséquent, leurs performances sont optimisées, lorsque la grammaire, qui constitue un point difficile de l'apprentissage, est présentée d'une façon ludique, ce qui plaît aux élèves.

De toute évidence, l'intégration du jeu dans l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde a des effets positifs tant sur les performances des apprenants que sur la façon

dont ils perçoivent le cours. On ne saurait nier que le jeu suscite l'intérêt des apprenants et les motive à communiquer efficacement dans la langue cible.

À la suite de notre enquête, nous constatons que l'enseignement ludique de la grammaire optimisera les performances des apprenants au cycle primaire et facilitera la mémorisation et l'utilisation des nouveaux phénomènes grammaticaux. De plus, nous proposons l'intégration des jeux, numériques et traditionnels, qui correspondent au niveau et aux besoins pédagogiques de chaque groupe d'apprenants, afin d'obtenir les meilleurs résultats.

En nous appuyant sur les résultats de notre enquête, nous proposerons certains exemples des jeux, qui correspondent au niveau A1 du CECRL, et qui pourraient être intégrés dans la classe de FLE. Il serait important de mentionner que nous proposons des jeux traditionnels, qui pourraient être utilisés sous leur forme numérique sur des plateformes en ligne, telles que Wordwall ou Kahoot, selon les préférences des apprenants et des enseignants :

- **Le jeu de cartes :** Les apprenants du primaire pourraient travailler sur la conjugaison des verbes à travers ce jeu. Plus précisément, l'enseignant donne aux apprenants des cartes avec le pronom sujet et le verbe à l'infinitif. Les apprenants sont invités à conjuguer le verbe selon ce qui est indiqué sur la carte. Ce jeu peut être présenté en classe sous sa forme numérique, sur des plateformes éducatives en ligne.
- **Le jeu de rôles :** Les apprenants, qui jouent en paires ou en petits groupes, prennent des rôles et échangent des informations personnelles (nom, âge, date de naissance, lieu d'habitation, loisirs etc.) avec leurs camarades dans la langue cible. À travers ce jeu, les apprenants travaillent sur le vocabulaire, la grammaire, la production et la compréhension orale.
- **Jeu de l'oie :** Les apprenants sont divisés en groupes. Chaque groupe a son plateau avec des cases. Les apprenants lancent le dé et avancent jusqu'à la case indiquée. Chaque case représente une question grammaticale, par exemple : *conjugue le verbe faire au présent*. Les élèves lancent le dé à chaque fois que la réponse donnée est correcte.
- **Quiz sur Kahoot :** Kahoot constitue une plateforme éducative où les enseignants peuvent créer des jeux éducatifs, pour travailler un phénomène

grammatical. Bien que les jeux numériques suscitent l'intérêt des apprenants et les encouragent à participer activement, nous proposons aux enseignants la création des quiz en ligne pour aborder un phénomène grammatical en classe. Sur cette plateforme, l'enseignant peut créer des questions à choix multiple, régler le temps de réponse ainsi que les points attribués pour chaque réponse. Il importe de souligner que, si les apprenants jouent seuls ou en binômes, la plateforme offre la possibilité d'allumer ou d'éteindre le son, au cas où la classe n'est pas équipée de casques audios. De plus, il importe d'ajouter que les réponses sont immédiatement fournies, ce qui permet aux apprenants de recevoir un « feedback » immédiat sur leurs performances.

Par ailleurs, nous recommandons l'utilisation des jeux, non seulement pour l'enseignement de la grammaire ou du vocabulaire, autrement dit des compétences langagières, mais aussi pour le développement des compétences transversales telles que la coopération, le respect de l'autre, le travail en équipes ou la créativité. À titre indicatif, nous proposons le jeu « **questions - réponses** ». Plus précisément, les élèves sont invités à travailler en groupes afin de créer une série des questions, portant sur des sujets simples. Le groupe A pose ses questions au groupe B et vice-versa. Ce jeu met en avance la coopération entre les apprenants et suscite leur créativité. Ainsi, les apprenants développent des pratiques de collaboration entre eux (savoir-être) tout en travaillant les compétences communicatives langagières, à savoir lexicale, grammaticale et phonologique.

### **1.5 Prolongement de la recherche.**

En ce qui concerne le prolongement de cette recherche, il serait intéressant d'étudier l'impact du jeu sur la motivation et l'engagement des apprenants. Bien que le jeu constitue un moyen qui motive les apprenants, il serait enrichissant d'étudier les attitudes des apprenants, non seulement du premier, mais aussi du deuxième degré d'enseignement, pendant et après la réalisation du jeu. À travers des grilles d'observation en classe, nous pourrions examiner si le jeu permettra de maintenir l'intérêt des apprenants pour un domaine aussi délicat que la grammaire.

De plus, notre étude a révélé que les difficultés principales quant à la grammaire résident dans la compréhension et l'assimilation des phénomènes grammaticaux. Aussi, nous avons constaté que certains enseignants utilisent davantage les jeux traditionnels,

tandis que d'autres optent pour les jeux numériques. Il serait donc intéressant de faire une étude comparative entre les classes qui utilisent des jeux traditionnels et celles qui utilisent des jeux numériques, à savoir des applications ou des jeux vidéo éducatifs, afin de vérifier s'il y a une différence significative concernant la compréhension, l'assimilation et la rétention des phénomènes grammaticaux par les apprenants. En outre, il serait intéressant d'observer quels types de jeux, numériques ou traditionnels, favorisent l'interaction dans la langue cible.



## **Conclusion**

Cette étude a examiné le rôle du jeu dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire au cycle primaire comme un moyen d'optimisation des performances des apprenants. En premier lieu, nous avons analysé la notion du jeu, de la grammaire, de l'enseignement ludique, de l'évaluation et de son gamification. Nous avons présenté l'importance de l'intégration du jeu dans l'enseignement, surtout pour les apprenants de cette tranche d'âge, à savoir de six à onze ans, en nous appuyant sur certains auteurs. Par la suite, nous avons présenté la typologie des jeux utilisés en classe de langues et les fonctions principales du jeu : la socialisation, l'interaction authentique, la mise en œuvre des stratégies, le développement cognitif et la motivation.

De plus, nous avons présenté les quatre composantes de la communication : linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et les compétences selon le CECRL, bien que le jeu ait comme objectif principal la communication efficace dans la langue cible. De surcroît, nous avons abordé les différents types d'évaluation, y compris celle réalisée à travers le jeu. De plus, nous avons étudié les approches d'enseignement de la grammaire dans une classe de langues. Nous avons aussi présenté brièvement la place de la grammaire dans les méthodologies d'enseignement qui ont précédé celles en vigueur actuellement. À cet égard, nous avons présenté la démarche d'un enseignement stratégique de la grammaire. Enfin, nous avons fait référence à l'enseignement ludique de la grammaire et nous avons présenté en raccourci trois jeux qui mettent l'accent sur la conceptualisation grammaticale.

Dans la partie pratique, nous avons introduit la problématique de notre recherche, les hypothèses initiales, l'outil de notre recherche qualitative et le questionnaire des entretiens. Nous avons aussi analysé les résultats obtenus selon les axes de notre enquête.

Plus particulièrement, nous avons constaté que la grammaire, ayant une place assez importante dans l'enseignement et étant toujours intégrée dans un objectif communicatif, est présentée en classe à travers des différentes démarches pédagogiques, selon les préférences des enseignants et les besoins des apprenants. En outre, les supports pédagogiques utilisés pour présenter la grammaire varient. Plus précisément, comme support pédagogique, les enseignants utilisent le manuel, des livres de grammaire, des chansons, des jeux traditionnels ou numériques et des vidéos.

De plus, nous avons remarqué que le jeu utilisé dans la classe sert plusieurs objectifs. Plus précisément, les enseignants l'utilisent pour enseigner un nouveau phénomène grammatical, pour réviser un phénomène déjà étudié, pour se détendre à la fin du cours, pour pratiquer la grammaire et le vocabulaire ou encore pour une évaluation formative ou sommative. Il importe de signaler que le jeu n'est pas utilisé seulement pour la grammaire, mais aussi pour le vocabulaire, la production et la compréhension orale. Il nous semble opportun de mentionner que les jeux utilisés en classe correspondent aux besoins pédagogiques des apprenants.

Ajoutons que certains enseignants interrogés précisent qu'ils créent eux-mêmes des jeux, selon les besoins de leurs apprenants, soit sous la forme numérique, soit sous la forme traditionnelle. Certains enseignants utilisent aussi des jeux traditionnels, comme les mots croisés ou le pendu, sous la forme numérique. Concernant l'efficacité des jeux, nous avons constaté que certains enseignants considèrent les jeux traditionnels comme plus efficaces tandis que d'autres optent pour les jeux numériques. Au sujet de la formation des apprenants, nous avons remarqué que la plupart optent pour une recherche personnelle sur les réseaux sociaux, pour découvrir de nouveaux jeux à utiliser en classe, bien que d'autres suivent des séminaires organisés par les éditeurs des manuels.

Les réactions des apprenants lors du déroulement du jeu sont positives tandis qu'ils y participent activement, ils coopèrent avec leurs camarades et ils communiquent dans la langue cible. De plus, ils suivent les règles fixées au préalable et ils se sentent plus motivés, même s'il y a certains apprenants plus hésitants au début. Pourtant, certains groupes d'apprenants ne coopèrent pas bien avec leurs camarades car ils deviennent trop compétitifs.

Concernant les performances des apprenants en rapport avec la grammaire, la plupart des enseignants ont précisé que les apprenants se sont améliorés dans la grammaire après l'intégration du jeu, tandis que d'autres ont précisé que le jeu a amélioré non seulement leurs performances à la grammaire, mais aussi d'autres compétences de communication, lorsqu'il fonctionne de façon holistique. Pourtant, il y aura lieu de mentionner que certains enseignants rencontrent des difficultés quant à l'intégration du jeu dans leur enseignement, les plus fréquentes étant la gestion de la classe et du temps.

De toutes ces considérations, il serait souhaitable de préciser que le jeu constitue un outil pédagogique facilitant tant l'enseignement que l'apprentissage d'une langue étrangère, en rendant le cours et l'apprentissage plus agréable et en mettant les apprenants dans une situation ludique, hors le contexte strict de la classe.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

## Ρεφερεντες Βιβλιογραφικες / Σιτογραφικες Ετρανγερες

Bachelet, R. (2012). Recueil, analyse & traitement de donnees : l'entretien. École Centrale de Lyon.

[http://rb.ec-lille.fr/l/Analyse\\_de\\_donnees/Methodologie\\_entretien.pdf](http://rb.ec-lille.fr/l/Analyse_de_donnees/Methodologie_entretien.pdf)

Benatta, F. Z. (2020). Le jeu de rôle, un dispositif de mémorisation ludique des règles de conjugaison des temps composés, de l'essence à la connaissance: une expérience didactique. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (9). [https://gerflint.fr/Base/Afrique\\_GrandsLacs9/benatta.pdf](https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs9/benatta.pdf)

Benatta, F. Z. (2020). Le jeu de rôle, un dispositif de mémorisation ludique des règles de conjugaison des temps composés, de l'essence à la connaissance: une expérience didactique. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (9). [https://gerflint.fr/Base/Afrique\\_GrandsLacs9/benatta.pdf](https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs9/benatta.pdf)

Bento, M. (2019). Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (59). <https://doi.org/10.4000/lidil.6465>

Bouchard, Y. (2000). De la problématique au problème de recherche. *Introduction à la recherche en éducation*, 79-98.

Brougère, G. (2003). Le jeu entre éducation et divertissement. *MEI-Médiation et information*, 18, 43-52.

Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Economica.

Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. *Australian journal of french studies*, 49(2), 117-129.

Brougère, G. (2017). Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues: diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues. Cahiers de l'Apliut*, 36(2).  
<http://journals.openedition.org/apliut/5652>

BUSSI-UCLOUVAIN, M. A. R. G. H. E. R. I. T. A. (2022). L'entretien semi-directif. *MARS*.[https://institut-agro-dijon.fr/fileadmin/user\\_upload/Bussi\\_-\\_Lentretien\\_semi-directif\\_-\\_SERFA.pdf](https://institut-agro-dijon.fr/fileadmin/user_upload/Bussi_-_Lentretien_semi-directif_-_SERFA.pdf)

Caillouis, R. (1958). Les jeux et les hommes. *Gallimard, Paris*.

Caré, J. M., & Debyser, F. (1995). *Simulations globales*. Centre International d'Études Pédagogiques. <https://www.france-education-international.fr/sources/memoire-du-belc/simulations-globales/2/index.html>

Cohen, R. (1991). Apprendre le plus jeune possible. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (10), 48-56.

Conseil de l'Europe. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues :apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/lang-cecr>

Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE. Hachette Français langue étrangère.*

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Paris: CLE international.*

Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.*

Cuq, J.-P., & Association de didactique du français langue étrangère. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* CLE International.

Defays, J. M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde.* Editions Mardaga.

Demaizière, F., & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad-Quand, comment, pourquoi?. *ALSIC. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17. <https://journals.openedition.org/alsic/2691?lang=en>

Druart, D., & Wauters, A. (2017). *Laisse-moi jouer... j'apprends! : Guide pédagogique.* De Boeck (Pédagogie et Formation).

Felicia, P., & Kearney, C. (2009). *Les jeux électroniques en classe: manuel pour les enseignants.* European Schoolnet EUN Partnership AISBL, Bruxelles. [http://games.eun.org/upload/GIS\\_HANDBOOK\\_FR.PDF](http://games.eun.org/upload/GIS_HANDBOOK_FR.PDF)

Fougerouse, M. C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Revue de Didactologie des langues-cultures*, (2), 165-178.

<https://shs.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165?lang=fr>

Fougerouse, M. C. (2019). La grammaire dans l'enseignement du Français Langue Étrangère en contexte allophone: repré-sentations, stratégies et pratiques. *Synergies France*, (16).

<https://gerflint.fr/Base/France13/fougerouse.pdf>

Francoeur-Bellavance, S. (1992). Pédagogie de la grammaire au primaire... avec ou sans manuel. *Québec français*, (86), 49-52.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1992-n86-qf1227717/44823ac.pdf>

Gagnon, R., & Bronckart, E. B. (Eds.). (2017). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Presses universitaires du Septentrion.

Gaussot, L. (2016). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité 1. *Spirale*, 80(4), 139-151. <https://shs.cairn.info/revue-spirale-2016-4-page-139?lang=fr>

Groux, D. (2003). Pour un apprentissage précoce des langues. *Le français dans le monde*, 330 <https://www.fdlm.org/blog/2010/06/29/bonjour-tout-le-monde-2-2/>

Hocini, Z. (2018). L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans le collège algérien: quelle place pour la démarche inductive?. *Multilinguales*, (9).

<https://www.fdlm.org/blog/2010/06/29/bonjour-tout-le-monde-2-2/>

Karsenti, T., & Bugmann, J. (2017). Enseigner et apprendre avec le numérique. Les Presses De l'Universite De Montreal.

Koele, M. V., & Awung, F. (2023). Le Jeu Comme Outil De Motivation En Classe De Français Langue Etrangere Au Lesotho: Le Cas De Tsakholo High School. *Per Linguam: a Journal of Language Learning= Per Linguam: Tydskrif vir Taalaanleer*, 39(1), 40-51. <http://dx.doi.org/10.5785/39-1-1015>



Lebrun, M., & Lacelle, N. (2014). L'ère numérique: un défi pour la didactique du FLE. *Synergies Portugal*, (2), 107-117.  
[https://gerflint.fr/Base/Portugal2/lebrun\\_lacelle.pdf](https://gerflint.fr/Base/Portugal2/lebrun_lacelle.pdf)

Leroy, J. (2008). *Séance sur l'entretien*. Université de Rouen,  
<https://jeanneleroy.files.wordpress.com/2008/10/seances-sur-lentretien1.pdf>

Lugen, M. (2015). Petit guide de méthodologie de l'enquête. Université Libre de Bruxelles.

MOUFFOUK, S., ABDELHAMID, S. E., & KHADRAOUI, F. Z. (2019). L'impact du jeu et de l'approche actionnelle sur l'enseignement préscolaire en Algérie. *INRE Educ*, (08)2, Décembre.

[https://www.researchgate.net/publication/352198127\\_L'impact\\_du\\_jeu\\_et\\_de\\_l'ap  
proche\\_actionnelle\\_sur\\_l'enseignement\\_prescolaire\\_en\\_Algerie\\_Introduction](https://www.researchgate.net/publication/352198127_L'impact_du_jeu_et_de_l'approche_actionnelle_sur_l'enseignement_prescolaire_en_Algerie_Introduction)

Musset, M., & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la VST*, 48, 1-15.

OECD (2022), Perspectives de l'OCDE sur l'éducation numérique 2021: Repousser les frontières avec l'IA, la blockchain et les robots, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d5fe6bd0-fr>

Ollivier, C. (2014). Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche—Les atouts du web 2.0. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17.

<https://doi.org/10.4000/alsic.2743>

Paret, M. C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec français*, (119), 54-57. <https://id.erudit.org/iderudit/56030ac>

Perron, V. (2018). Les représentations de la compétence grammaticale. *Synergies France*, (12). <https://gerflint.fr/Base/France12/perron.pdf>

Pin, C. (2023). L'entretien semi-directif. *LIEPP Methods Brief/Fiches méthodologiques du LIEPP*.

Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education & Formation*, (e-292), 129-142.  
<https://shs.hal.science/halshs-01066557v1/document>

Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères: Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu*, (5). <https://doi.org/10.4000/sdj.628>

Silva, H. (2005). Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE.  
[http://www.franccparler-oif.org/images/stories/dossiers/silva\\_2005](http://www.franccparler-oif.org/images/stories/dossiers/silva_2005).

Silva, H. (2009). La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère. *Synergies Europe*, 4, 105-117. <https://gerflint.fr/Base/Europe4/silva.pdf>

Silva, H. (2018). Faire jouer pour faire conceptualiser la grammaire: une gageure?. *Synergies France*, (12). <https://gerflint.fr/Base/France12/silva.pdf>

Silva, H., & Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique*, (6), 57-68.  
[https://gerflint.fr/Base/Mexique6/silva\\_brougere.pdf](https://gerflint.fr/Base/Mexique6/silva_brougere.pdf)

Silva, Haydée. (2008). "Concevoir des jeux pour la classe", *Le Français dans le monde* n° 358, p. 25-27.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*, Clé international.

Tanriverdieva, K. (2002). La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Université Catholique de Lyon*

Ulma, D. (2016). Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation. *Le français aujourd'hui*, (192), 97-106 <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-97?lang=fr>

Van Lynt, S. (2017). *Jeu et compétences scolaires: comment enseigner les compétences à l'école?*. De Boeck (Pédagogie et Formation).

Wastiau, P., Kearney, C., & Van den Berghe, W. (2009). Quels usages pour les jeux électroniques en classe?. [http://games.eun.org/upload/gis-full\\_report\\_fr.pdf](http://games.eun.org/upload/gis-full_report_fr.pdf)

## Références Bibliographiques / Sitographiques Grecques

Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3).

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2016, Σεπτέμβριος 9). Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*. Ανακτήθηκε από :

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A6%CE%95%CE%9A\\_%CE%92\\_2871\\_%CE%95%CE%A0%CE%A3\\_%CE%9E%CE%95%CE%9D\\_%CE%A9%CE%9D\\_%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%A9%CE%9D\\_%CE%94%CE%97%CE%9C\\_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D\\_2016.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_2871_%CE%95%CE%A0%CE%A3_%CE%9E%CE%95%CE%9D_%CE%A9%CE%9D_%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%A9%CE%9D_%CE%94%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_2016.pdf)

## ANNEXES

### QUESTIONNAIRE

1. Quelle est la place de la grammaire dans votre enseignement ?
2. Comment intégrez-vous la grammaire dans votre enseignement ? Quelle démarche pédagogique utilisez-vous (déductive, inductive, explicite, implicite)?
3. Quel(s) type(s) de support utilisez-vous quant à l'enseignement de la grammaire ? Par exemple, le manuel scolaire, le jeu, votre propre matériel... ?
4. Quels sont les défis rencontrés concernant l'enseignement de la grammaire au cycle primaire ?
5. Dans quel but utilisez-vous le jeu dans votre enseignement ?
6. Quel type de jeu privilégiez-vous pour l'enseignement de la grammaire ? Par exemple le jeu numérique, traditionnel, le jeu de rôle...
7. Quel type de jeu considérez-vous comme le plus efficace quant à l'enseignement de la grammaire ? Pourquoi ?
8. Quels objectifs pédagogiques visez-vous en intégrant le jeu dans votre enseignement ?
9. Quelles compétences communicatives ou linguistiques aimeriez-vous développer chez vos apprenants en intégrant le jeu dans votre enseignement ?
10. Est-ce que vous créez des jeux selon les besoins pédagogiques de vos apprenants ? Si oui, dites-m'en davantage sur la typologie des jeux et les objectifs visés.
11. Sur quel point le jeu a-t-il facilité votre enseignement ?
12. Quelles difficultés avez-vous rencontrées quant à l'intégration du jeu dans votre enseignement ?
13. Comment vous formez-vous pour intégrer efficacement le jeu dans votre enseignement ?
14. Comment les apprenants sont-ils impliqués dans le jeu ?
15. Pendant la réalisation du jeu, les apprenants travaillent en groupes ? Si oui, comment les groupes sont-ils formés ?
16. Lors du déroulement du jeu, quelles sont les réactions de vos apprenants ?

17. En général, vous utilisez le jeu comme moyen d'évaluation des connaissances acquises ? Si oui, de quelle façon ?
18. Selon vous, sur quel point l'utilisation du jeu a optimisé les performances des apprenants quant à la grammaire ?

## Entretiens

### E1

-Καλημέρα σας!

-Καλημέρα!

-Τι ηλικία έχετε;

-Είμαι 44

-Τι σπουδές έχετε κάνει;

-Έχω τελειώσει γαλλική φιλολογία στο Καποδιστριακό και έχω κάνει μεταπτυχιακό στη Λυον πάνω στην διδακτική.

-Εργάζεστε στον δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα;

-Στον δημόσιο.

-Πόσα χρόνια διδάσκετε γαλλικά;

-Διδάσκω 20 χρόνια.

-Ποια είναι η θέση της γραμματικής στην διδασκαλία σας;

- Έχει πάρα πολύ σημαντική θέση όπως είναι το λεξιλόγιο είναι και η γραμματική. Αφιερώνω πάρα πολύ χρόνο για να μπορέσουν τα παιδιά να φτιάξουν προτάσεις, να μπορέσουν να μιλήσουν.

- Πώς ενσωματώνετε την γραμματική στην διδασκαλία σας; Μιλήστε μου για την παιδαγωγική μέθοδο που χρησιμοποιείτε.

-Κατά κύριο λόγο χρησιμοποιώ τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή ξεκινάω από τον κανόνα και μετά κάνουμε παραδείγματα για να καταλάβουν. Όμως ανάλογα με την τάξη. Σε τάξη που μπορούν και ανταποκρίνονται ξεκινάμε από τα παραδείγματα και τα

παιδιά μπορούν να βγάλουν τον κανόνα. Οπότε μπορεί να γίνει συνδυασμός μεθόδων ανάλογα το επίπεδο της τάξης. Επίσης χρησιμοποιώ γραμματική ορολογία αλλά προσπαθώ να το απλοποιώ για να διευκολύνω τα παιδιά.

-Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα, τι είδους παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείτε για την γραμματική;

-Ξεκινάω με βάση το βιβλίο και μετά χρησιμοποιώ παιχνίδια είτε για εξάσκηση είτε για αξιολόγηση.

-Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζετε σχετικά με την διδασκαλία της γραμματικής;

-Νομίζω πως η γραμματική τους δυσκολεύει πιο πολύ απ' τα υπόλοιπα παραδείγματα χάρη το λεξιλόγιο... Απ' την άλλη συνδέω πάρα πολύ τα ελληνικά με τα γαλλικά όταν διδάσκω ή τα αγγλικά ακόμα και δίνω παραδείγματα ή και τα παιδιά το βρίσκουν μόνα τους. Οπότε θα έλεγα δυσκολεύονται στην κατανόηση και την αφομοίωση, δηλαδή το πώς θα το χρησιμοποιήσουν το φαινόμενο μετά.

- Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα για ποιόν σκοπό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Το χρησιμοποιώ γενικά. Στην αρχή του μαθήματος για να αξιολογήσω αυτά που διάβασαν από την προηγούμενη φορά, κατά την διάρκεια του μαθήματος όταν θέλω να τους πω κάτι καινούριο. Γενικά το χρησιμοποιώ πάρα πολύ και στην γραμματική αλλά και στο λεξιλόγιο. Συνήθως το χρησιμοποιώ στην αρχή και στο τέλος της ώρας αλλά έχει τύχει να το χρησιμοποιήσω και ενδιάμεσα ας πούμε για να δώσω κάποια παραδείγματα.

- Τι είδους παιχνίδια προτιμάτε για την διδασκαλία της γραμματικής;

- Πιο πολύ χρησιμοποιώ προφορικά παιχνίδια γιατί στο δημοτικό κατάλαβα ότι πιο πολύ μας ενδιαφέρει να χρησιμοποιήσουν την λέξη φτιάχνοντας δικές τους προτάσεις, κάνοντας διαλόγους, να ανταπεξέλθουν δηλαδή σε μια situation de communication. Βέβαια χρησιμοποιώ και το παραδοσιακό παιχνίδι... παιχνίδια με εικόνες, παιχνίδια ρόλων αλλά και το ψηφιακό παιχνίδι στον διαδραστικό πίνακα στο wordwall ή στο Kahoot και αρέσει πολύ και στα παιδιά.

-Ποιόν τύπο παιχνιδιού θεωρείτε πιο αποτελεσματικό για την διδασκαλία της γραμματικής και γιατί;

-Νομίζω πως την διαφορά την κάνει η συμμετοχή, να συμμετέχουν δηλαδή όλοι και να έχουν όλοι την ευκαιρία να μιλήσουν και να δείξουν ότι ξέρουν. Επίσης το να δουλεύουν σε ομάδες και να υπάρχει συναγωνισμός, να μην είναι δηλαδή ένα ζευγάρι να κάνει διάλογο αλλά να είναι ομάδες και να παίζουν με πόντους. Οπότε το ομαδικό παιχνίδι, ψηφιακό ή παραδοσιακό.

-Ποιους παιδαγωγικούς στόχους θέτετε ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Νομίζω αρχικά πως το παιχνίδι είναι διασκεδαστικό, μαθαίνεις παίζοντας. Τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να σέβονται τους κανόνες που θέτουμε και τους κανόνες αυτούς τους χρησιμοποιούν και ως κανόνες της τάξης οπότε αυτό διευκολύνει την καθημερινότητά τους, που είναι πολύ σημαντικό. Επίσης βοηθάει ο ένας τον άλλον, μαθαίνουν να δουλεύουν ομαδικά και όχι το ατομικά, δηλαδή όλοι μαζί κερδίζουν ή χάνουν.

- Πολύ ωραία, και ποιες επικοινωνιακές ή γλωσσικές δεξιότητες θέλετε να αναπτύξετε στους μαθητές σας ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην τάξη;

- Στοχεύω πολύ στην παραγωγή προφορικού λόγου γιατί από μόνη της είναι δύσκολη. Το παιδί μπλοκάρει, αγχώνεται, δυσκολεύεται. Υπάρχουν και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και νομίζω ότι το παιχνίδι τους χαλαρώνει κατά κάποιον τρόπο και εκφράζονται πιο άνετα, χωρίς να έχουν τον φόβο του λάθους που θα είχαν κάτω από άλλες συνθήκες. Σίγουρα στοχεύω στο γνωστικό αντικείμενο ως γραμματική ως λεξιλόγιο αλλά νομίζω η παραγωγή προφορικού λόγου είναι πολύ σημαντική.

-Εσείς δημιουργείτε δικά σας παιχνίδια σύμφωνα με τις παιδαγωγικές ανάγκες των παιδιών;

-Ναι, είμαι πολύ υπέρ του να φτιάχνουμε δικά μας παιχνίδια σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών, του μαθήματος, σύμφωνα με όσα έχουμε διδαχθεί και να κάνουμε και κάτι επιπλέον στην ύλη. Οπότε με ενδιαφέρει πάρα πολύ να τους κάνω δικά μου παιχνίδια, ψηφιακά και παραδοσιακά.

-Πολύ ωραία. Σε ποιόν βαθμό το παιχνίδι διευκολύνει την διδασκαλία σας;

-Την διευκόλυνε σε πολύ μεγάλο βαθμό. Είναι κάτι που ευχαριστεί τα παιδιά και η αλήθεια είναι πως το σχολείο για πολλά παιδιά είναι πάρα πολύ βαρύ, ειδικά για παιδιά



που δυσκολεύονται γενικότερα ή μπορεί να μην τους αρέσει να διαβάζουν ή και ακόμη αυτά που διαβάζουν χαλαρώνουν με το παιχνίδι και μαθαίνουν ταυτόχρονα. Μπαίνουν σε μια διαδικασία να ακολουθούν κανόνες, να έχουν ευγενή άμιλλα μεταξύ τους. Αν και υπάρχουν και τσακωμοί όμως εκεί έρχεται η θέση του δασκάλου... Ωστόσο υπάρχουν και τάξεις που δεν το σηκώνουν το παιχνίδι, ειδικά αν πρόκειται για ένα μεγάλο παιχνίδι που χρειάζεται μια και δυο ώρες για να παίξεις, αυτό θα πρέπει να γίνει με παιδιά που όντως ακολουθούν κανόνες, σέβονται το ένα το άλλο. Είναι κι ένα κίνητρο για να το κάνουν όλο αυτό.

- Πολύ ωραία. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε σχετικά με την ένταξη του παιχνιδιού στην διδασκαλία σας;

- Μερικές φορές είναι η δυσκολία που έχουν κάποια παιδιά ή η ωριμότητα να δεχτούν το παιχνίδι και τους κανόνες και έτσι να πετάγονται, να σηκώνονται. Η διαχείριση της τάξης είναι πολύ πιο δύσκολη με ένα παιχνίδι. Το δεύτερο, που εγώ αντιμετωπίζω συχνά, είναι ότι πας πιο αργά στην ύλη. Δηλαδή για ένα παιχνίδι αφιερώνεις χρόνο και αυτό σημαίνει ότι δεν προχωράς με τον ίδιο ρυθμό που θα προχωρούσες εάν έκανες την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία. Από την άλλη τα οφέλη είναι πολύ περισσότερα καθώς εμείς στο δημοτικό δεν έχουμε να ασχοληθούμε με εξετάσεις, μπορούμε να αφιερώσουμε λίγο παραπάνω χρόνο γιατί τελικά κατάλαβα ότι στο δημοτικό το σημαντικό είναι τα παιδιά να χαίρονται και όχι να τα κουράζουμε με περιττά πράγματα. Το ψηφιακό είναι πιο δύσκολο από την άποψη ότι πρέπει να συνδεθώ με τον υπολογιστή και τον διαδραστικό αν δεν είναι συνδεδεμένοι, οπότε δεν το κάνω τόσο συχνά όσο το παραδοσιακό παιχνίδι. Επίσης ότι θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι οι κανόνες από την αρχή και να τα έχεις σκεφτεί όλα γιατί αν αφήσεις λίγα κενά ή αν κάτι δεν το έχεις σκεφτεί εκεί ξεκινάει ο διαπληκτισμός. Θα πρέπει δηλαδή να είναι όλα τακτοποιημένα στο μυαλό του δασκάλου, να ξέρει τι θα κάνει σε κάθε περίπτωση ... Η επιτυχία είναι όταν είναι και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών καλές και μέσω του παιχνιδιού γίνονται ακόμη καλύτερες.

-Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα πως επιμορφώνεστε εσείς ώστε να ενσωματώσετε αποτελεσματικά το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

- Γενικά μου αρέσει να παρακολουθώ, να είμαι στα πράγματα οπότε μπορεί να παρακολουθήσω σεμινάρια που να έχουν το παιχνίδι μέσα. Είχα κάνει και σεμινάρια για τα ψηφιακά εργαλεία, ειδικά την περίοδο της καραντίνας που γινόταν το μάθημα

μόνο διαδικτυακά, εκεί είχα εστιάσει στα ψηφιακά παιχνίδια. Επίσης παίρνω ιδέες από σεμινάρια σχετικά με τα παιχνίδια και τα προσαρμόζω στα δικά μου γούστα. Ακόμα και από την τηλεόραση μπορεί να πάρω ιδέα για ένα παιχνίδι.

- Ωραία. Πείτε μου τώρα πως εμπλέκονται οι μαθητές σας στο παιχνίδι;

-Τις περισσότερες φορές εμπλέκονται ενεργά, συμμετέχουν, τους ενθουσιάζει η ιδέα του να συμμετέχουν στο παιχνίδι, είναι λίγα τα παιδιά που δεν τους αρέσει το παιχνίδι, είναι σπάνιο αυτό. Αν ήταν μια κλασική ερώτηση μπορεί να μην σήκωναν χέρι, στο παιχνίδι όμως όλοι συμμετέχουν ενεργά. Έχουν κίνητρο.

- Πολύ ωραία. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες; Και αν ναι, πώς είναι διαμορφωμένες;

-Δουλεύουν και σε ομάδες, απλά θέλω να τις έχω φτιάξει εγώ αν και τα παιδιά ζητάνε να τις κάνουν εκείνα και συνήθως θέλουν να είναι χωρισμένα σε αγόρια κορίτσια, όπου εκεί υπάρχει ο κίνδυνος να αρχίσει ένας διαπληκτισμός. Εγώ τους βάζω σε ομάδες ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο του καθενός, τον χαρακτήρα τους, δηλαδή τα πιο ατίθασα μπαίνουν με τα πιο ήρεμα, ή τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν κάποια παιδιά... Επίσης σημαντικό είναι να βάλεις έναν βοηθό, για παράδειγμα ένα παιδί που μαθησιακά είναι πιο αδύναμο ή είναι ατίθασο, όταν γίνει βοηθός η συμπεριφορά του αλλάζει. Όμως αυτό δεν είναι απόλυτο.

- Πολύ ωραία. Ποιες είναι οι αντιδράσεις των μαθητών κατά την διάρκεια του παιχνιδιού;

-Κατά γενική ομολογία είναι συγκεντρωμένοι, συμμετέχουν, σηκώνουν χέρι, θέλουν κι εκείνοι να έχουν λόγο στους κανόνες του παιχνιδιού, τους ενδιαφέρει να δώσουν σωστές απαντήσεις, ειδικά όταν είναι ομαδικό το παιχνίδι είναι σε ένταση, ειδικά αν κερδίζουν και βαθμούς. Ωστόσο αν το παιχνίδι είναι πιο χαλαρό νομίζω είναι πιο πολλά τα οφέλη, από την άποψη ότι δεν αγχώνονται για το αποτέλεσμα.

- Πολύ ωραία. Γενικά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι σαν μέσο αξιολόγησης; Αν ναι, με ποιόν τρόπο;

- Ναι, πάρα πολύ. Νομίζω είναι κυρίως η αξιολόγηση που με ενδιαφέρει και στο τέλος κάθε μαθήματος, και από το ένα μάθημα στο άλλο, και στο τέλος της ενότητας. Το χρησιμοποιώ δηλαδή και για *évaluation formative* και *sommative*. <...> Γενικά όσο

περνάει ο καιρός που μαθαίνω ποιος μαθητής συμμετέχει πιο ενεργά, ποιος είναι πιο παθητικός παρακολουθώ την συμμετοχή τους στο παιχνίδι και αυτό βοηθάει την αξιολόγηση του προφορικού. Κυρίως με αυτό βαθμολογώ στο τέλος του τριμήνου. Θα τους βάλω και κάποιο τεστάκι, κάποια ορθογραφία, με ενδιαφέρει να δω το γραπτό τους αλλά δίνω κυρίως βάση στο προφορικό.

- Σε ποιον βαθμό πιστεύετε πως το παιχνίδι βελτίωσε την απόδοση των μαθητών στη γραμματική;

- Νομίζω σε μεγάλο βαθμό. Τώρα τελευταία μάλιστα κάνουμε το εξής, μελοποιούμε τα ρήματα, τα τραγουδάμε στην τάξη και αυτό βοηθάει όταν κλίνουμε ρήματα γιατί συμμετέχουν όλοι και τραγουδάνε. Νομίζω αυτό βοηθάει κυρίως στα ρήματα που έχω καταλάβει πως είναι από τα πιο βαρετά πράγματα τα ρήματα στα γαλλικά, ενώ με αυτόν τον τρόπο ξεφεύγουν λίγο και τους αρέσει που είναι διαφορετικό. Το παιχνίδι βοηθάει και στην εκμάθηση και τους κοινωνικοποιεί και συμμετέχουν τα παιδιά. Υπερισχύει το παιχνίδι παρά ότι απαντάνε σε μια ερώτηση γραμματικής. Γενικά είναι πολύ βασικό στοιχείο του μαθήματος, ειδικά στο δημοτικό νομίζω το μάθημα δεν θα μπορούσε να γίνει χωρίς παιχνίδι.

-Πολύ ωραία! Σας ευχαριστώ για τις απαντήσεις σας, θα σταματήσω εδώ την καταγραφή.

-Να είστε καλά!

## **E2**

-Καλημέρα σας!

-Καλημέρα!

-Τι ηλικία έχετε;

-32.

-Τί σπουδές έχετε κάνει;

-Έχω τελειώσει γαλλική φιλολογία στο πανεπιστήμιο Αθηνών.

-Ποιος είναι ο τομέας διδασκαλία σας, ιδιωτικός ή δημόσιος;

-Ιδιωτικός, συγκεκριμένα σε κέντρα ξένων γλωσσών.

-Πόσα χρόνια διδάσκετε γαλλικά συνολικά;

-Δέκα χρόνια.

- Πείτε μου ποια είναι η θέση της γραμματικής στη διδασκαλία σας;

-Λοιπόν, συνήθως κάνουμε δύο φορές την εβδομάδα με τα παιδάκια οπότε γραμματική τους κάνω συνήθως και τις δύο μέρες, μαζί με όλα τα υπόλοιπα. Την θεωρώ πάρα πολύ σημαντική, ειδικά στα πρώτα επίπεδα, μαζί με το λεξιλόγιο και δίνω μεγάλη έμφαση. Κάνουμε σε κάθε μάθημα έστω και λίγη γραμματική, ένα ρηματάκι να θυμηθούμε, μια ασκησούλα. Την θεωρώ πολύ σημαντική γιατί το βλέπουμε και στα μεγαλύτερα επίπεδα, αν δεν έχουν μπει οι σωστές βάσεις έχουμε πρόβλημα.

-Πώς ενσωματώνετε την γραμματική στην διδασκαλία σας; Ποια παιδαγωγική μέθοδο χρησιμοποιείτε;

-Πάντα ξεκινάω από τον κανόνα, πάντα! Δεν μου ταίριαζε ποτέ το να ξεκινάω από το παράδειγμα, οπότε δεν μπορώ και να το διδάξω. Γενικά ορολογία δεν χρησιμοποιώ, ειδικά στα παιδιά του δημοτικού γιατί λίγο τα μπερδεύω. Προσπαθώ να τα κάνω πιο απλά. Όσο προχωράμε χρησιμοποιώ λίγο παραπάνω την ορολογία, όσο βλέπω ότι χρειάζεται. Πηγαίνω σύμφωνα με το επίπεδο, τις τάξεις, αν είναι πιο προχωρημένη ή όχι, τις ανάγκες των μαθητών και δίνω την ορολογία πάντα στα ελληνικά.

- Τί είδους παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της γραμματικής;

- Γενικά τους έχω πάντα, από τα πρώτα επίπεδα, μια γραμματική γιατί τα βοηθάει να έχουν ένα βιβλίο μπροστά τους και τους αρέσει που έχουν εικόνες και μικρές ασκήσεις. Έχουμε και τετράδιο για τη γραμματική, σε όλα τα επίπεδα έχουν ένα τετράδιο για την γραμματική γιατί πιστεύω πάρα πολύ στο να τα γράφουμε. Επίσης επειδή τα βιβλία γραμματικής δεν έχουν πάρα πολλές ασκήσεις, συνήθως καταλήγουμε να τους έχω εγώ φτιάξει στον υπολογιστή κάποιες ακόμη ασκήσεις για να τις κάνουμε και σαν επιπλέον εξάσκηση και λίγες μέρες μετά για επανάληψη. Πολλές φορές στα πλαίσια της επανάληψης μπορεί να τους έχω φτιάξει εγώ δικά μου σχεδιαγράμματα με τους κανόνες. Και φυσικά παιχνίδια, πιο πολύ όμως για επανάληψη, όχι τόσο για εκμάθηση.

-Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζετε σχετικά με την διδασκαλία της γραμματικής στο δημοτικό;

- Η πρώτη δυσκολία είναι ότι στα γαλλικά δεν έχουμε ουδέτερο. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να το καταλάβουν αυτό, όπως και τις εξαιρέσεις, παράδειγμα στο αρσενικό θηλυκό που δεν τις θυμούνται εύκολα και τα πρόσωπα με τις αντωνυμίες. Κάτι άλλο που έχω παρατηρήσει είναι ότι όταν τους δίνεις έναν κανόνα και παραδείγματα το καταλαβαίνουν. Όταν μετά περνάμε στις ασκήσεις και έχουν διαφορετικές λέξεις από αυτές που κάναμε στα παραδείγματα, δεν εφαρμόζουν τον κανόνα. Για παράδειγμα ξέρουμε ότι ο κανόνας λέει πως όταν το αρσενικό τελειώνει σε -f αυτό φεύγει και στη θέση του βάζεις -ve. Όταν κάνουμε τα παραδείγματα το εφαρμόζουμε. Μετά στην άσκηση, αν είναι μια λέξη που δεν την έχουμε δει ποτέ μαζί δεν εφαρμόζουν τον κανόνα.

-Οπότε η δυσκολία απ' ότι καταλαβαίνω είναι στην κατανόηση, την αφομοίωση και την εφαρμογή των κανόνων.

-Ακριβώς, γιατί έχουν μάθει να είναι ρομποτάκια και προσπαθώ να τους μάθω να μην είναι ρομποτάκια.

-Να ρωτήσω τώρα σχετικά με το παιχνίδι, πείτε μου με ποιόν σκοπό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

- Λοιπόν, ο κυριότερος σκοπός είναι η επανάληψη. Πιστεύω πολύ στην επανάληψη γιατί έχω παιδιά που δεν τα είχα εγώ από την αρχή και έρχονται για B1 και δεν θυμούνται βασικά πράγματα και χρειάζονται επανάληψη. Οπότε για να μην τους δίνω συνέχεια ασκήσεις επανάληψης, συνήθως από την πρώτη χρονιά που διδάσκω, δίνω απλά παιχνιδάκια που τα φτιάχνω εγώ, είτε από υπολογιστή είτε χειροποίητα και, κάνουμε έτσι επανάληψη και τα παιδιά δεν το καταλαβαίνουν γιατί χαίρονται που παίζουν.

-Και τί είδους παιχνίδια προτιμάτε για την διδασκαλία της γραμματικής; Για παράδειγμα ψηφιακά, παραδοσιακά, γραπτά, προφορικά;

-Λοιπόν, επειδή είναι γραμματική, θέλω πάντα να το γράφουν κάπου. Εγώ για την γραμματική συγκεκριμένα τους έχω δυο είδη παιχνιδιών : το πρώτο είναι η κάρτα tâche που τις φτιάχνω εγώ. Είναι αριθμημένες και κάθε κάρτα σου λέει για παράδειγμα : βάλε το être στο nous, το aller στο elle. Και αυτά τα γράφουν και τα διορθώνουν μόνοι τους το καθένα το δικό του, εκτός αν παίζουν σε ομαδούλες οπότε τα διορθώνουν μαζί, αφού έχω δώσει τα corrigés. Εγώ ζητάω να πάρουν ένα χρώμα να διορθώσουν και βλέπω

ποια παιδάκια διορθώνουν. Αυτό τους βοηθάει και στο να τα θυμούνται. Το άλλο που τους δίνω είναι επιτραπέζια παιχνίδια τα οποία έχω φτιάξει εγώ και παίζουμε όλη η τάξη μαζί. Αλλά την απάντηση πάντα μου την γράφουν γιατί στο προφορικό μπορεί να κάνει λάθος ενώ στο γραπτό να είναι σωστό. Οπότε διορθώνω και το προφορικό που με ενδιαφέρει πολύ.

-Πείτε μου τώρα ποιόν τύπο παιχνιδιού θεωρείτε πιο αποτελεσματικό για την διδασκαλία της γραμματικής και γιατί;

-Για την διδασκαλία δεν έχω κάποιο παιχνίδι η αλήθεια είναι. Όταν πρόκειται για διδασκαλία τους τα μαθαίνω με τον πολύ παραδοσιακό τρόπο και το παιχνίδι το χρησιμοποιώ μετά για επανάληψη. Όταν πρόκειται για διδασκαλία είμαι εγώ στον πίνακα και θέλω να με κοιτάνε για να καταλαβαίνουν τί τους λέω και τους λέω πότε και τί πρέπει να σημειώσουν. Μετά αφού τα έχω κάνει στον πίνακα, τα σβήνουμε και τα γράφουμε με ωραία γράμματα ο καθένας στο τετράδιό του. Δηλαδή για την διδασκαλία ούτε έχω βρει ούτε έχω σκεφτεί κάποιο παιχνίδι. Είναι όλα αφού μάθουμε τους κανόνες, να τους εφαρμόσουμε στο παιχνίδι. Τώρα όταν κάνουμε επανάληψη, επειδή είμαι πάρα πολύ του παραδοσιακού, τα παιχνίδια τα φτιάχνω εγώ στον υπολογιστή και τα εκτυπώνω και έχω μαζί μου πάντα πόνια και ζάρια γιατί αυτά χρειάζονται. Έχω δει ότι τους αρέσουν πολύ και περισσότερο όταν παίζουν σε ομάδες.

-Πολύ ωραία. Μιλήστε μου τώρα για τους παιδαγωγικούς στόχους που θέτετε ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας.

-Κύριο μέλημά μου είναι να τα καταλάβουν και να τα κάνουν κτήμα τους όλα, να κάνουν rétention. Γιατί πολλές φορές πέφτουμε στην παγίδα ότι το κάναμε αυτό πάμε παρακάτω και τα παιδάκια δεν τα θυμούνται.

- Ωραία. Μιλήστε μου τώρα για τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που θέλετε να αναπτύξετε στους μαθητές σας ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας.

-Σε γενικές γραμμές με ενδιαφέρει πάρα πολύ το προφορικό γιατί πάντα τα αγχώνει και αντικειμενικά είναι το τελευταίο που θα έρθει. Οπότε έχω φτιάξει μικρά παιχνιδάκια που στοχεύουν στα προφορικά κυρίως. Για παράδειγμα ρίχνουμε το ζάρι, πέφτουμε σε μια λέξη με την οποία θα κάνουμε μια ερώτηση και ο συμμαθητής μας θα μας απαντήσει. Ακόμα και στις πρώτες τάξεις αφού έχουμε μάθει τα βασικά ρήματα είμαι,

έχω, με λένε, μου αρέσει τους δίνω ρόλους και αφού γράψουν μια παραγραφούλα με τα στοιχεία που τους έχω δώσει, όνομα, ηλικία εθνικότητα κλπ κάνουν τον διάλογο μεταξύ τους. Και μέσα από τα παιχνίδια ρόλων βλέπω και το λεξιλόγιο και τη γραμματική και δουλεύουμε το προφορικό.

-Πολύ ωραία. Εσείς δημιουργείτε παιχνίδια σύμφωνα με τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών σας και αν ναι, μιλήστε μου για το είδος των παιχνιδιών και τους επιδιωκόμενους στόχους.

-Λοιπόν, ξεκίνησα από την πρώτη κιόλας χρονιά που δίδασκα να δημιουργώ παιχνίδια και αυτό γιατί έβλεπα ότι χρειάζονταν και είχα και το κέφι να τα κάνω. Πάντα βασίζομαι πάνω στα παιδιά και τα φτιάχνω σύμφωνα με αυτό που βλέπω ότι χρειάζονται, γι' αυτό και πάντα τα αλλάζω κάθε χρονιά γιατί τα τμήματα μπορεί να είναι το ίδιο επίπεδο Α1, Α2 αλλά τα παιδιά διαφέρουν. Οπότε έχω φτάσει σε ένα σημείο το παιχνίδι να έχει διαφορετικά επίπεδα και να βλέπω εγώ ποιες κάρτες θα χρησιμοποιήσουμε σε κάθε τμήμα. Κυρίως τα παιχνίδια που φτιάχνω είναι επιτραπέζια και απλά παιχνίδια που είτε είναι με ζάρια είτε με καρτούλες. Είναι όπως είπα πάντα σύμφωνα με τους μαθητές και ο στόχος μου είναι να θυμούνται και να μην ξεχνάνε τα βασικά πράγματα.

-Θα ήθελα τώρα να μου πείτε σε ποιόν βαθμό το παιχνίδι διευκόλυνε την διδασκαλία σας.

-Πάρα πολύ γιατί τα παιδιά βαριούνται πολύ εύκολα και το ζητάνε κιόλας το παιχνίδι. Έχουν βγει πολλές μελέτες που λένε κάθε πότε θα πρέπει να αλλάζεις στο μάθημα για να κρατήσεις το ενδιαφέρον των παιδιών. Οπότε όταν βλέπω ότι τους χάνω, αφού έχω εξηγήσει τον κανόνα και τον έχω γράψει στον πίνακα και τα παιδιά στο τετράδιο τους λέω <<Πάμε για παιχνίδι>> και έτσι τους κρατάω σε εγρήγορση. Αφού παίζουμε πάμε μετά σε βιβλίο γραμματικής για ασκήσεις. Επίσης πολλά παιδιά θέλουν να είναι όρθια όσο παίζουμε και τους το επιτρέπω γιατί δεν μπορείς να τα κρατήσεις σε όλο το μάθημα που διαρκεί μιάμιση ώρα καθιστά. Οπότε με εξυπηρετεί κιόλας γιατί ξέρουν ότι τώρα που παίζουμε μπορείς να είσαι όρθιος ενώ όταν είμαι στον πίνακα και εξηγώ δεν μπορείς να είσαι όρθιος.

-Ωραία. Πείτε μου ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε σχετικά με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην διδασκαλία σας.



- Οι δυσκολίες όταν κάνεις ένα παιχνίδι στην τάξη είναι ότι κάποια παιδάκια δεν θέλουν να χάνουν. Αυτό θεωρώ ότι είναι δυσκολία γιατί κάποια παιδάκια είναι πάρα πολύ ανταγωνιστικά και δεν θέλουν να χάνουν, οπότε εκεί έχεις μια άλλη διαχείριση. Το παιχνίδι σαν παιχνίδι δεν έχει δυσκολία. Επίσης τα πολύ ντροπαλά παιδάκια είναι πολύ επιφυλακτικά όταν δίνουν την απάντηση, οπότε κι εκεί έχεις μια άλλη διαχείριση και πρέπει να προσέχεις πολύ τις ισορροπίες στην τάξη. Οπότε και οι πιο έντονοι χαρακτήρες και οι πιο ντροπαλοί, στην αρχή έχουν προβλήματα. Αλλά σιγά σιγά τα ξεπερνάμε αυτά, ειδικά αν έχεις το νου σου σαν εκπαιδευτικός.

-Εσείς πώς επιμορφώνεστε ώστε να εντάξετε αποτελεσματικά το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Γενικά πέρα από κάποια διαδικτυακά σεμινάρια εκδοτικών, δεν έχω κάποια επιμόρφωση τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, στα κοινωνικά δίκτυα όπως το Instagram ακολουθώ δασκάλες από το εξωτερικό, Γαλλία, Βέλγιο, Καναδά και, παίρνω ιδέες για το πώς θα μπορέσω να τροποποιήσω κάτι για να το προσαρμόσω στις ανάγκες της τάξης μου.

-Άρα είναι προσωπική έρευνα.

-Ακριβώς.

-Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα πώς οι μαθητές σας εμπλέκονται στο παιχνίδι;

-Γενικά έχω καταλάβει ότι το παιχνίδι είναι ο μόνος τρόπος, ειδικά για μια ζωνρή τάξη, να σε ακούσει. Όσο είμαστε στο βιβλίο δεν είναι πάντα συγκεντρωμένοι, χαζεύουν, αφαιρούνται. Όταν τους λες παιχνίδι θα καθίσουν ευλαβικά και θα σε προσέξουν. Ακολουθούν όλους τους κανόνες και είναι τυπικότατοι κατά την διάρκεια του παιχνιδιού και με ακούνε πάρα πολύ. Ακόμη και τα πιο ντροπαλά παιδιά συμμετέχουν και τους αρέσει και σιγά σιγά ανοίγονται. Εμπλέκονται ευχάριστα όλοι οι μαθητές.

-Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού μου είπατε δουλεύουν σε ομάδες. Δουλεύουν πάντα σε ομάδες και αν ναι πώς είναι διαμορφωμένες;

- Η αλήθεια είναι ότι προτιμώ τις περισσότερες φορές να είναι σε ομάδες, αισθάνονται και τα παιδιά πιο ασφαλή. Όταν είναι να γίνουν οι ομάδες όμως δεν επιλέγουν ποτέ τα παιδιά, γιατί εκεί θα έχουμε άλλα θέματα. Επιλέγω εγώ τυχαία. Γυρνάω πλάτη, τα



παιδιά βγάζουν αριθμούς και λέω τυχαία αριθμούς, για να είναι κάθε φορά διαφορετικές οι ομάδες .

-Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού ποιες είναι οι αντιδράσεις των μαθητών σας;

-Λοιπόν, είναι πολύ συγκεντρωμένοι και κάποιες φορές αγχωμένοι. Ειδικά κάποια παιδάκια που δεν διαβάζουν πολύ και την ώρα του παιχνιδιού κάνουμε τους χρόνους για παράδειγμα, είναι πάνω από το ταμπλό να δουν πως θα το πει ο συμμαθητής μου αυτό το ρήμα για να το πω κι εγώ σωστά. Και αυτό τους κάνει πάρα πολύ καλό γιατί είναι δραστήριοι και ενεργοί. Και έχω παρατηρήσει ότι βοηθάει πολύ τους πιο αδύναμους.

-Πολύ ωραία! Πείτε μου τώρα αν χρησιμοποιείτε γενικά το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης και αν ναι με ποιόν τρόπο;

-Γενικά το χρησιμοποιώ. Στο φροντιστήριο λειτουργούμε με τρίμηνα οπότε και στο τέλος κάθε τριμήνου έχουμε διαγώνισμα και γι' αυτό δεν θέλω να βάζω στα παιδιά ενδιάμεσα τεστ. Γενικά και στα ομαδικά παιχνίδια αξιολογώ αλλά χρησιμοποιώ παιχνίδια που παίζει ο καθένας μόνος του και εκεί αξιολογώ το που βρίσκονται. Δεν με ενδιαφέρει η αξιολόγηση σαν βαθμός για τα παιδιά αλλά για να ξέρω που βρίσκονται και να έχουν γερές βάσεις. Και τα παιδιά δεν το καταλαβαίνουν κιόλας ότι αξιολογούνται οπότε δεν αγχώνονται.

-Πολύ ωραία! Πείτε μου σε ποιόν βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση του παιχνιδιού βελτίωσε την απόδοση των μαθητών σας στην γραμματική;

-Θεωρώ ότι γενικά τους βοηθάει πάρα πολύ γιατί τα βλέπουν ξανά και ξανά. Βοηθάει και το παιχνίδι σαν παιχνίδι γιατί είναι πιο engagé στο παιχνίδι, περισσότερο απ' ότι θα ήταν σε κάποια άσκηση, αλλά βοηθάει και η επανάληψη, ότι παίζουμε πολλές φορές το παιχνίδι που μαθαίνουμε στο τέλος. Το θεωρώ γενικά ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο.

-Πολύ ωραία. Έχω τελειώσει με τις ερωτήσεις μου. Σας ευχαριστώ πολύ για τις απαντήσεις σας. Θα σταματήσω εδώ την καταγραφή.

-Παρακαλώ!

### E3

-Καλημέρα σας.

-Καλημέρα.

-Τι ηλικία έχετε;

-27

-Τί σπουδές έχετε κάνει;

- Έχω τελειώσει γαλλική φιλολογία στην Αθήνα και ολοκληρώνω το μεταπτυχιακό μου.

-Διδάσκετε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;

- Στον ιδιωτικό.

- Πόσα χρόνια διδάσκετε γαλλικά;

- 4.

-Πείτε μου αρχικά ποια είναι η θέση της γραμματικής στην διδασκαλία σας;

-Προσπαθώ να ξεκινάω με αυτό, μέσα από κείμενα ή παιχνίδια ώστε να μπορέσουμε να την συνδέσουμε με τα αγγλικά που τους είναι πιο εύκολο ή με τα ελληνικά ακόμη αν έχουν δυσκολίες στις ξένες γλώσσες και μέσα από την γραμματική χτίζουμε και τα υπόλοιπα.

-Πώς ενσωματώνετε την γραμματική στην διδασκαλία σας; Μιλήστε μου για την παιδαγωγική μέθοδο που χρησιμοποιείτε.

- Ξεκινάω απ' το παράδειγμα συνήθως για να δουν την διαφορά με κάποιο άλλο φαινόμενο. Ένα ρήμα για παράδειγμα που έχουμε δει κάπου αλλού εδώ το βλέπουμε διαφορετικό, τί μπορεί να συμβαίνει; Στο κειμενάκι που θα δούμε, υπογραμμίζουμε ρήματα και βλέπουμε μετά τον κανόνα μέσα από τη γραμματική στο βιβλίο.

- Πολύ ωραία. Και τί είδους παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της γραμματικής;

- Η αλήθεια είναι ότι έχω φτιάξει αρκετά πράγματα μόνη μου γιατί κάποιες φορές το βιβλίο μας δεν μας καλύπτει και τα παιδιά νιώθουν ότι θέλουν κι άλλα, οπότε ετοιμάζω ασκησούλες, συμπλήρωση κενών για παράδειγμα, ή κάρτες και πινακάκια για υπενθύμιση και επανάληψη κάποιου φαινομένου.

-Πολύ ωραία. Ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζετε σχετικά με την διδασκαλία της γραμματικής στο δημοτικό;

-Έχουμε γενικά δυσκολίες στην γραμματική, το καταλαβαίνω και στα ελληνικά. Έχουμε κενά άρα μας παίρνει αναγκαστικά πιο πολύ χρόνο να εξηγήσουμε κάποια φαινόμενα, κυρίως στο να ξεχωρίζουμε χρόνους έχω δει μια δυσκολία. Αυτό όμως είναι ένα φαινόμενο γενικό, όχι μόνο στα γαλλικά. Τώρα στα γαλλικά όσο περνάει ο καιρός και δυσκολεύει η ύλη χρειάζονται πιο πολύ υπενθύμιση και επανάληψη. Είναι δηλαδή η αφομοίωση και η χρήση όσων έχουμε μάθει. Για παράδειγμα με μια κάρτα που έχουμε παίξει πολλές φορές και το έχουμε μάθει μπορεί αν δούμε σε ένα κείμενο το φαινόμενο αυτό να μην το αναγνωρίσουμε ακριβώς, ότι ήταν αυτό που κάναμε πριν στο παιχνίδι.

- Πείτε μου τώρα με ποιόν σκοπό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Υπάρχουν κατηγορίες μαθητών όπου κάποιοι μπορεί να το ζητάνε περισσότερο, άλλοι λιγότερο. Είναι ένα διάλειμμα... το βλέπω σαν διάλειμμα όταν βλέπω ότι έχουν πιεστεί αρκετά και βλέπω ότι δεν υπάρχει λόγος να συνεχίσουμε κάτι γιατί δεν θα αφομοιωθεί ξεκινάω το παιχνίδι. Εκεί το βασίζω, στο ότι είναι ένα διάλειμμα.

-Οπότε το χρησιμοποιείτε ως μέσο χαλάρωσης.

-Ναι, ναι.

-Τί είδους παιχνίδια προτιμάτε για την διδασκαλία της γραμματικής;

- Όλα προσπαθώ να τα έχω πάλι ανάλογα τον μαθητή. Δηλαδή ξέρω παιδιά που μπορεί να τους αρέσει πιο πολύ να μιλάνε οπότε κάνουν παιχνίδια ρόλων και κάποια που τους αρέσει πολύ το ψηφιακό οπότε και έχουμε πάντα τον υπολογιστή. Κάνουμε και παιχνίδια στον πίνακα, κρεμάλα για παράδειγμα, συνήθως στο τέλος του μαθήματος, το περιμένουν και αυτό!

- Πολύ ωραία. Πείτε μου ποιόν τύπο παιχνιδιού θεωρείτε πιο αποτελεσματικό για την διδασκαλία της γραμματικής και γιατί;

- Η αλήθεια είναι ότι όσο πιο παραδοσιακό τόσο το καλύτερο νομίζω. Δηλαδή όταν τα πιάνουν, πιάνουν την κάρτα, πιάνουν την κατάληξη του ρήματος και τα βάζουν δίπλα και το έχουν κάνει μόνοι τους αυτό είναι πιο εύκολο και για εμένα να καταλάβω ότι το έχουν καταλάβει τα παιδιά. Οτιδήποτε είναι ψηφιακό ναι μεν είναι όμορφο, έχει μουσική, έχει φυσικούς ομιλητές, μετά από λίγο νομίζω ότι δεν βοηθάει τόσο όσο το

παραδοσιακό. Είναι ωραίο, το χρησιμοποιούμε αλλά με τα παραδοσιακά παιχνίδια νομίζω έχουμε καλύτερη απόδοση.

-Πολύ ωραία. Πείτε μου δε ποιους παιδαγωγικούς στόχους σκοπεύετε ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας.

-Προσπαθώ μέσα από αυτοκόλλητα επιβράβευσης να τονίσω ότι δεν είναι μόνο η διδασκαλία της γλώσσας το παν αλλά να γνωρίσουμε και τον πολιτισμό του άλλου και...μεταξύ μας να δούμε πώς θα μπορούμε να επικοινωνούμε γιατί συνήθως είμαστε δύο με τρία παιδάκια κι εγώ τέσσερις, οπότε δεν μπορούμε να λειτουργούμε σαν μονάδα. Οπότε πρέπει να υπάρχει αλληλοσεβασμός, συνεργασία και συνήθως το πετυχαίνω με τα αυτοκόλλητα.

-Πολύ ωραία. Ποιες επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες θέλετε να αναπτύξετε στους μαθητές σας ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Συνήθως κάνουμε καθημερινούς διαλόγους μέσα από το παιχνίδι, παίζουμε θέατρο κανονικά ότι είμαστε μέσα σε ένα σούπερ μάρκετ, σε ένα κατάστημα, μια παραγγελία σε μια καφετέρια, καθημερινά πράγματα που ανά πάσα στιγμή μπορεί να βρεθούν κάπου και να χρειαστεί να απαντήσουν. Νομίζω ότι αυτός είναι ο σκοπός του να μαθαίνουμε μια ξένη γλώσσα, να μπορείς να τη χρησιμοποιείς στην καθημερινότητά σου και να επικοινωνήσεις.

-Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα εάν εσείς δημιουργείτε παιχνίδια σύμφωνα με τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών σας και αν ναι, μιλήστε μου για το είδος του παιχνιδιού και τους επιδιωκόμενους στόχους.

-Συνήθως τα παιχνίδια που φτιάχνω εγώ είναι για παιδάκια που δυσκολεύονται και έχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες γιατί νομίζω ότι το βιβλίο μας μπλοκάρει κάποια στιγμή και δεν μπορούμε να πούμε ότι έχουμε καταλάβει αυτό που έχουμε διδαχθεί. Φτιάχνω παιχνίδια σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή για παράδειγμα σε ένα παιδάκι που του αρέσουν οι σούπερ ήρωες φτιάχνω κάτι με αυτό ώστε να του κεντρίσω το ενδιαφέρον. Τώρα όλα τα υπόλοιπα παιχνίδια που κάνουμε βοηθάνε στο σύνολο την τάξη, καλούς και λιγότερο καλούς μαθητές. Πρωταρχικός στόχος λοιπόν όταν δημιουργώ ένα παιχνίδι είναι να κεντρίσω το ενδιαφέρον του κάθε μαθητή και μετά ανάλογα τις μαθησιακές δυσκολίες του κάθε μαθητή θα βασιστεί το παιχνίδι.

-Σε ποιόν βαθμό θεωρείτε πως το παιχνίδι διευκόλυνε την διδασκαλία σας;

-Σε ένα μεγάλο βαθμό η αλήθεια είναι και βοηθάει κι εμένα. Δεν είναι ότι το κάνουμε μόνο για το παιδί. Βοηθάει κι εμένα, χαλαρώνουμε κι εμείς, γελάμε, παίζουμε, είναι πιο όμορφο το μάθημα και έχει και αποτέλεσμα αλλιώς δεν θα το χρησιμοποιούσαμε, θα μέναμε στο βιβλίο.

- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε σχετικά με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην διδασκαλία σας; Είτε από την πλευρά τη δική σας είτε από των μαθητών σας.

- Από την δική μου πλευρά δεν είχα δυσκολία... Είχα όμως απ' την πλευρά των γονιών, να το αποδεχτούν οι γονείς. Βλέποντας οι γονείς ότι κάνουμε πολλά παιχνίδια υπήρχε η ερώτηση <<Καλά μόνο παίζετε;>>... το οποίο ήταν λίγο άσχημο γιατί μέσα απ' το παιχνίδι όντως μαθαίνουν τα παιδιά και επειδή κάποιοι γονείς θεωρούν ότι μόνο ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας έχει αποτέλεσμα, ήταν δύσκολο αυτό το κομμάτι. Όμως τα παιδιά το ευχαριστιούνται και μαθαίνουν ευχάριστα γιατί δεν γίνεται να μάθεις κάτι με το ζόρι. Οπότε απ' την πλευρά των μαθητών δεν είχα κάποια δυσκολία στην ενσωμάτωση του παιχνιδιού.

-Πολύ ωραία. Εσείς πώς επιμορφώνεστε ώστε να ενσωματώσετε αποτελεσματικά το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Το κοιτάζω και σε ξένα μέσα, στην Αγγλία, στην Γαλλία, διάφορα παιχνίδια δηλαδή που μπορούν να κάνουν τα παιδιά και να μην το έχω σκεφτεί εγώ εκπαιδευτικά και παίρνω ιδέες, είτε κάποια σεμινάρια που μπορεί να βοηθήσουν.

-Άρα σεμινάρια και προσωπική έρευνα;

-Ναι, ναι.

-Πολύ ωραία. Θα μιλήσουμε τώρα για τις αντιδράσεις των μαθητών. Αρχικά πείτε μου πώς εμπλέκονται οι μαθητές στο παιχνίδι.

- Όταν είναι πιο μικρές ηλικίες δυσκολεύονται λιγάκι, μιλάμε και περισσότερο στα ελληνικά... Όταν όμως καταλάβουν ότι αυτό μπορούν να το πουν στα γαλλικά γίνεται λίγο πιο εύκολο. Γενικά προσπαθώ να χρησιμοποιώ τα γαλλικά στο μάθημα όσο πιο πολύ μπορώ και να τους μιλάω στη γλώσσα στόχο. Μεταξύ τους όμως υπάρχει συνεργασία, υπάρχει και ανταγωνισμός σίγουρα αλλά γενικά πάει καλά. Όταν ξεκινάει από μικρή ηλικία δουλεύει καλύτερα γιατί το έχουν συνηθίσει. Στις μεγαλύτερες ηλικίες είναι πιο δύσκολο να το συνηθίσουν. Η ηλικία παίζει ρόλο εδώ.

-Πολύ ωραία. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού οι μαθητές σας δουλεύουν σε ομάδες και αν ναι πώς είναι διαμορφωμένες οι ομάδες;

- Ανάλογα το γκρουπ. Αν είμαι εγώ με ένα παιδάκι αναγκαστικά θα παίζουμε και θα μιλάμε μόνοι μας. Αν είναι δυο παιδάκια εγώ δεν συμμετέχω καθόλου και παίζουν μόνοι τους. Αλλά νομίζω ότι με θέλουν εκεί όχι για να τους επιβλέπω αλλά για να συμμετέχω κι εγώ. Οπότε λίγο πολύ στο τέλος όλοι παίζουμε. Τώρα τις ομάδες κάποιες φορές τις διαμορφώνω εγώ ώστε να βοηθήσω το παιδάκι που έχει κάποια δυσκολία. Για παράδειγμα σε ένα παιχνίδι ρόλων εγώ μαζί με το παιδάκι που έχει δυσκολία θα κάνουμε μαζί έναν ρόλο και ο συμμαθητής του θα κάνει έναν άλλον ρόλο. Κάποιες άλλες κάνουμε κλήρωση για να αποφύγουμε τις γκρίνιες!

-Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού ποιες είναι οι αντιδράσεις των μαθητών σας;

- Νομίζω γενικά είναι ευχαριστημένοι αν και υπάρχει το άγχος αν τα είπα καλά ή όχι. Όταν καταλάβουν όμως ότι δεν πειράζει να κάνουν και λάθη τότε το ευχαριστιούνται ακόμη περισσότερο και είναι περισσότερο αυθόρμητοι.

- Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα, γενικά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι σαν μέσο αξιολόγησης; Εάν ναι με ποιόν τρόπο;

- Για εμένα ναι. Στα παιδιά δεν το δείχνω ότι έχουν αξιολογηθεί με αυτόν τον τρόπο. Εγώ με αυτόν τον τρόπο αξιολογώ και την δική μου τη δουλειά, τί έχω πετύχει μέχρι εδώ και τι θα μπορούσα να αλλάξω από εδώ και πέρα. Τα παιδιά τα αφήνω μακριά από αυτό. Στα παιδιά το χρησιμοποιώ στο τέλος κάθε κεφαλαίου, να δω γενικά τι κατάλαβαν, τι όχι.

- Πολύ ωραία. Σε ποιόν βαθμό πιστεύετε πως η χρήση του παιχνιδιού βελτίωσε την απόδοση των μαθητών σας στην γραμματική;

- Αρκετά θα έλεγα... Θεωρώ ότι το παιχνίδι, ιδιαίτερα στην β ξένη γλώσσα, είναι απαραίτητο πόσο μάλλον για το κομμάτι της γραμματικής που είναι ένα δύσκολο κομμάτι και βαρετό πολλές φορές για τους μαθητές.

-Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ για τις απαντήσεις σας. Θα σταματήσω εδώ την καταγραφή.

-Να είστε καλά!

**E4**

-Καλησπέρα σας.

-Καλησπέρα.

-Τί ηλικία έχετε;

-37.

-Τί σπουδές έχετε κάνει;

-Το πρώτο μου πτυχίο είναι στην γαλλική φιλολογία στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, μετά έδωσα κατατακτήριες για το τμήμα ΦΠΨ και έχω ολοκληρώσει και το μεταπτυχιακό μου στις επιστήμες της αγωγής στο ΕΑΠ.

- Και διδάσκετε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;

- Στον ιδιωτικό, σε Κέντρα Ξένων Γλωσσών.

- Πόσα χρόνια διδάσκετε γαλλικά;

-Στο σύνολο 14 χρόνια.

-Πολύ ωραία. Πείτε μου ποια είναι η θέση της γραμματικής στην διδασκαλία σας;

-Είναι ένα σημαντικό κομμάτι μέσα στην διδασκαλία, όπως και το λεξιλόγιο.

- Πώς ενσωματώνετε την γραμματική στην διδασκαλία σας; Ποια παιδαγωγική μέθοδο χρησιμοποιείτε δηλαδή.

-Σε αυτές τις ηλικίες ξεκινάω από το βιβλίο το οποίο μέσα στην ενότητα θα έχει ένα κείμενο που χρησιμοποιούμε σαν βάση, σαν παιδαγωγική μέθοδο τις περισσότερες φορές πηγαίνουμε από το παράδειγμα προς τον κανόνα. Να είναι και για το παιδί η μετάβαση πιο ομαλή, να μην είναι δηλαδή το μοτίβο δίνω τον κανόνα και μετά παραδείγματα. Οπότε μέσα από ένα κείμενο, μέσα από έναν διάλογο ή μέσα από ένα τραγούδι που μπορεί να έχει μέσα το βιβλίο πηγαίνουμε στον κανόνα. Επίσης σε αυτές τις ηλικίες μπορεί να μην χρειαστεί να δώσουμε την ακριβή ορολογία ή μπορεί να την πω στο τέλος του μαθήματος.

-Πολύ ωραία. Και τι είδους παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της γραμματικής;



-Βασικό υλικό είναι το εγχειρίδιο που μπορεί να είναι το κύριο βιβλίο, μπορεί να είναι η γραμματική ή κάποιο βίντεο που έχει το βιβλίο ή ένα τραγούδι που εμπεριέχεται στο ebook μας. Ακόμα και τραγούδι που μπορεί να έχω διαλέξει εγώ για το μάθημα. Βιντεάκια επίσης από το TV5 Monde.

- Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζετε σχετικά με την διδασκαλία της γραμματικής στο δημοτικό.

-Γενικά η γραμματική θεωρείται από τα παιδιά κάτι πολύ βαρετό και τραγικό. Αν όμως ακολουθήσεις μια πορεία μέσα από έναν διάλογο ή ένα παράδειγμα, μπορεί να μην καταλάβουν ότι κάνουν γραμματική οπότε να μάθουν κάτι χωρίς να έχουμε δυσκολευτεί είτε εγώ είτε αυτά και να αρχίσουν να βαριούνται. Γενικά αυτό που έχω δει είναι ότι αν τους πεις κατευθείαν τον κανόνα δεν υπάρχει περίπτωση να το θυμηθούν και θα βαρεθούν. Η δυσκολία είναι στο ότι αν αρχίσεις να δίνεις τον κανόνα, θα δεις το κοινό να μην είναι και τόσο ενεργό. Αν όμως το ξεκινήσεις διαφορετικά και το υπονοήσεις να το πω έτσι, εμπλέκονται περισσότερο.

-Οπότε έχει να κάνει με τον τρόπο που θα παρουσιαστεί η γραμματική αν κατάλαβα σωστά.

-Ακριβώς. Αυτό που έχω καταλάβει είναι ότι δεν δίνουμε κατευθείαν τον κανόνα γιατί αποτελεί δυσκολία για τον μαθητή να το ακολουθήσει και το θεωρεί βαρετό, γι' αυτό και τον αφήνουμε να τον βρει μόνος του.

-Πολύ ωραία. Πείτε μου για ποιόν σκοπό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Θα έλεγα ότι το χρησιμοποιώ περισσότερο για την αξιολόγηση των παιδιών, για χαλάρωση στο τέλος του μαθήματος ή για να πετύχουμε και την συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Κυρίως όμως για αξιολόγηση για να δούμε αν έχει καταλάβει τον κανόνα και για να χαλαρώσουν ή να γίνει πιο διασκεδαστικό το μάθημα.

- Τί είδους παιχνίδια προτιμάτε για την διδασκαλία της γραμματικής;

- Στα περισσότερα βιβλία υπάρχουν μέσα στο ηλεκτρονικό βιβλίο παιχνίδια όπως σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, αντιστοίχισης, οπότε κυρίως χρησιμοποιώ αυτά.

-Άρα παραδοσιακά παιχνίδια σε ψηφιακή μορφή;



-Ναι, σωστά. Μετά παιχνίδια ρόλων χρησιμοποιώ πολύ, ή μπορεί και συνεντεύξεις να πάρει ένα παιδάκι από ένα άλλο. Μπορεί επίσης να τους πω να φτιάξουν ποιηματάκια χρησιμοποιώντας συγκεκριμένο χρόνο.

-Ωραία. Ποιόν τύπο παιχνιδιού θεωρείτε πιο αποτελεσματικό για την διδασκαλία της γραμματικής και γιατί;

-Τα παραδοσιακά θα έλεγα παιχνίδια ίσως γιατί βλέπω και αξιολογώ κατευθείαν αν έχει καταλάβει τον κανόνα και νομίζω ότι είναι πιο εύκολο να το κάνει το παιδί.

-Σε ποιους παιδαγωγικούς στόχους σκοπεύετε ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Κυρίως να μπορούν να επικοινωνήσουν στην γλώσσα στόχο, να μπορούν να μουν στο επικοινωνιακό πλαίσιο, την επικοινωνιακή κατάσταση της άσκησης που κάνουν, να συνεργαστούν μεταξύ τους.

-Πολύ ωραία, και ποιες επικοινωνιακές ή γλωσσικές δεξιότητες θέλετε να αναπτύξετε στους μαθητές σας ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Κυρίως στοχεύουμε στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου χρησιμοποιώντας τους γραμματικούς κανόνες που έχουμε κάνει, να μπορεί να κατανοήσει τον κανόνα μέσα από το παιχνίδι ή και μέσα από τα λάθη του να διορθώσει αυτό που έχει μάθει. Την κατανόηση επίσης του προφορικού λόγου και την παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου μέσω ενός ποιήματος που θα γράψουν για παράδειγμα.

-Εσείς δημιουργείτε παιχνίδια σύμφωνα με τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών σας και αν ναι, μιλήστε μου για το είδος των παιχνιδιών και τους στόχους που θέτετε.

- Μπορεί να τροποποιήσω τις περισσότερες φορές. Μετά τον covid, που γίνονταν τα μαθήματα εξ αποστάσεως, τα περισσότερα βιβλία έχουν πάρα πολλές ασκήσεις και πάρα πολλά παιχνίδια καθώς αναπτύχθηκε το υλικό. Οπότε υπάρχει πολύ έτοιμο υλικό που ανάλογα τους μαθητές και το επίπεδο μπορεί να τροποποιήσω ένα παιχνίδι. Συνήθως δεν δημιουργώ πια γιατί υπάρχουν έτοιμα. Αλλά μπορεί με βάση το γκρουπ των μαθητών να σκεφτώ ένα συγκεκριμένο παιχνίδι που να είναι πιο εύκολο γι'αυτά.

-Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα σε ποιόν βαθμό πιστεύετε ότι το παιχνίδι διευκόλυνε την διδασκαλία σας;

- Σε πολύ μεγάλο βαθμό, γιατί μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν με πολύ ευχάριστο τρόπο χωρίς να βαριούνται.

-Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε εσείς σχετικά με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην διδασκαλία σας.

-Κυρίως στον χρόνο, στην διαχείριση του χρόνου, γιατί όταν είναι και αρκετά τα παιδιά μέσα στην τάξη, θα χρειαστούμε αρκετό χρόνο. Και μερικές φορές αν είναι πολύ ενθουσιώδη τα παιδιά μπορεί να ξεφύγουν και λίγο από το παιχνίδι. Οπότε ο χρόνος και η διαχείριση της τάξης αν οι μαθητές ενθουσιαστούν πάρα πολύ με το παιχνίδι. Ειδικά όταν τα τμήματα είναι πολυμελή θεωρώ πως οι καθηγητές αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι λόγω πιθανής δυσκολίας στη συνεργασία. Πιστεύω δηλαδή πως θα πρέπει να υπάρχει και το κατάλληλο κλίμα ώστε να αξιοποιηθεί σωστά το παιχνίδι στην διάρκεια του μαθήματος γιατί μπορεί πολλοί να μην το εντάσσουν λόγω του ότι σε μια τάξη είναι πολλοί μαθητές και δεν μπορούν να το διαχειριστούν. Είναι δύσκολη η διαχείριση της τάξης κυρίως στις μικρές ηλικίες.

-Εσείς πώς επιμορφώνεστε ώστε να εντάξετε αποτελεσματικά το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

- Κυρίως ψάχνω μέσω ίντερνετ και μέσω του υλικού που μας δίνουν οι εκδοτικοί οίκοι. Κατά βάση όμως ψάχνω στο ίντερνετ για νέες ιδέες που να μπορούμε να εμπλουτίσουμε το μάθημα.

-Άρα είναι προσωπική έρευνα απ' ότι καταλαβαίνω.

-Ναι.

- Θα ήθελα τώρα να μου πείτε πώς οι μαθητές σας εμπλέκονται στο παιχνίδι.

- Υπάρχει έντονη διάδραση και μεταξύ τους και με εμένα, συνήθως ενθουσιάζονται όταν λέμε ότι θα κάνουμε παιχνίδι και είναι ενεργοί. Αντιδρούν πολύ θετικά στο άκουσμα του παιχνιδιού.

- Και κατά την διάρκεια του παιχνιδιού οι μαθητές σας δουλεύουν σε ομάδες; Και αν ναι πώς είναι διαμορφωμένες οι ομάδες;

- Όχι πάντα σε ομάδες, δουλεύουν και ατομικά -μπορεί να κάνουμε διαγωνισμό για το ποιος θα κερδίσει για παράδειγμα- σε δυάδες ή σε δυο τρείς ομάδες-, ανάλογα και τον

αριθμό των μαθητών. Τώρα όταν δουλεύουν σε ομάδες, αυτό που κάνω είναι να βάζω μαζί τα παιδιά που κάθονται μαζί ώστε να μην δημιουργείται και φασαρία στην τάξη. Μπορεί να τύχει όμως να βάλω κι έναν μαθητή που έχει πιο καλό επίπεδο στην γλώσσα με έναν πιο αδύναμο ώστε να υπάρχει συνεργασία. Αυτό όμως συνήθως θα το προετοιμάσουμε πρώτα... θα πω δηλαδή στα παιδιά ότι την επόμενη φορά θα κάνουμε αυτό το παιχνίδι, θα καθίσετε έτσι οπότε θα πρέπει να το προετοιμάσουν.

-Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού ποιες είναι οι αντιδράσεις των μαθητών σας;

- Τις περισσότερες φορές είναι συγκεντρωμένα και θέλουν να συμμετέχουν και μπορώ να πω ότι δίνουν και τον καλύτερό τους εαυτό.

-Πολύ ωραία. Μου είπατε προηγουμένως πως χρησιμοποιείτε το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης, σωστά;

-Σωστά.

-Μιλήστε μου για τον τρόπο με τον οποίο το χρησιμοποιείτε για την αξιολόγηση των μαθητών σας.

-Γενικά στο τέλος του μαθήματος κάθε φορά πηγαίνουμε στο ebook και διαλέγουμε τις κατάλληλες ασκήσεις, συνήθως δυο με τρεις λόγω χρόνου, ώστε να μιλήσουν όλοι οι μαθητές και να δω εάν έχουν κατανοήσει και αφομοιώσει αυτό που είπαμε στο μάθημα. Επίσης μπορεί, αφού κάνουμε την αξιολόγηση ενός κεφαλαίου, να αφιερώσω ένα μάθημα που θα κάνουμε μόνο παιχνίδια ή ασκήσεις στον διαδραστικό πίνακα για να κάνουμε μια επανάληψη.

-Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα σε ποιόν βαθμό πιστεύετε πως η χρήση του παιχνιδιού βελτίωσε την απόδοση των μαθητών σας στην γραμματική.

- Σε μεγάλο βαθμό βελτιώνει το επίπεδο των μαθητών στην γραμματική κυρίως εάν εμπλακούν ενεργά. Δηλαδή τις περισσότερες φορές φαίνεται να έχουν κατανοήσει πολύ καλά τον κανόνα, οπότε πιστεύω πως βοηθάει πάρα πολύ.

-Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ για τις απαντήσεις σας. Θα σταματήσω εδώ την καταγραφή.

-Σας ευχαριστώ κι εγώ, να είστε καλά.

E5

-Καλημέρα σας!

-Γειά σας!

-Τι ηλικία έχετε;

-Θα κλείσω τα 64

-Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

-Έχω τελειώσει γαλλική φιλολογία στην Θεσσαλονίκη.

-Διδάσκετε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;

- Διδάσκω στον δημόσιο τομέα.

- Πόσα χρόνια διδάσκετε γαλλικά;

-44 χρόνια.

-Ποια είναι η θέση της γραμματικής στην διδασκαλία σας;

-Η γραμματική αποτελεί ένα κομμάτι ενσωματωμένο κάθε φορά στον στόχο που κανείς λεκτικά έχει να υπηρετήσει. Και έτσι με αυτή τη λογική κάθε φορά εντάσσω τη γραμματική, όπως είναι ακριβώς και μέσα στο βιβλίο. Θεωρώ όμως ότι χρειάζεται να ξέρουν τα παιδιά και κάποιους κανόνες, να ξέρουν ότι πρέπει να τους χρησιμοποιήσουν κατάλληλα για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν. Το θέμα είναι να ξέρει κάποιος πώς να εντάξει έναν κανόνα στο πλαίσιο επικοινωνίας και πώς τον χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει.

-Οπότε την γραμματική την χρησιμοποιείτε κάθε φορά σε συνάρτηση με το επικοινωνιακό πλαίσιο.

-Ακριβώς.

-Πολύ ωραία, πείτε μου τώρα την παιδαγωγική μέθοδο που χρησιμοποιείτε για να ενσωματώσετε την γραμματική στην διδασκαλία σας.

-Είμαι παραδοσιακή σε αυτό! Ξεκινάω από τον κανόνα και μετά τον εντάσσω στις ασκήσεις. Ξεκινάω κάθε φορά με βάση το βιβλίο, όμως προσαρμόζεται όλο αυτό στις ανάγκες των μαθητών.

- Τι είδους παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της γραμματικής;

- Επειδή δεν έχουμε το περιθώριο να κάνουμε πολλά επιπλέον λόγω χρόνου, αναγκαστικά χρησιμοποιώ το βιβλίο και βαδίζω με οδηγό το βιβλίο. Ωστόσο στο τέλος κάθε ενότητας τους φτιάχνω εγώ ένα διαγώνισμα με δικές μου ασκήσεις που περιλαμβάνουν τα πάντα για να έχουν και τα παιδιά μια εικόνα του τι ξέρουν, τι δεν ξέρουν.
- Ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζετε σχετικά με την διδασκαλία της γραμματικής στο δημοτικό ;
- Δεν αντιμετωπίζω ιδιαίτερες προκλήσεις μπορώ να πω, έτσι κι αλλιώς είναι μικρό το κομμάτι αυτό που αν το έχουν καταλάβει και, με τις ασκήσεις εξασκούνται, δεν έχω ιδιαίτερες προκλήσεις να αντιμετωπίσω. Επίσης τις ασκήσεις τις διορθώνουμε στον πίνακα, οπότε μπορεί ο καθένας να κάνει επανάληψη, να ξαναρωτήσει κάτι και το τι κατάλαβαν τι δεν κατάλαβαν αποτυπώνεται στο διαγώνισμα, έτσι έχω καταλήξει.
- Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα, με ποιόν σκοπό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;
- Χρησιμοποιώ το παιχνίδι περισσότερο για πρακτική, δηλαδή αφού έχω πει όλα τα υπόλοιπα, και κυρίως χρησιμοποιώ jeu de rôles, γιατί δεν είμαι και τόσο σίγουρη εάν μόνο με το παιχνίδι ή μόνο με ομάδες θα δούλευε ο καθένας πραγματικά. Επίσης εάν τους νιώσω να έχουν έντονα συναισθήματα ή είναι ανήσυχοι, αλλάζω το πρόγραμμά μου και ξεκινάω από το παιχνίδι για να χαλαρώσουν ή το χρησιμοποιώ και ως επιβράβευση.
- Ωραία. Για την διδασκαλία της γραμματικής τι είδους παιχνίδια προτιμάτε;
- Δεν είναι ακριβώς παιχνίδι, αλλά προτιμώ την δουλειά σε ομάδες, δίνοντας ασκησούλες στον πίνακα, είτε γραπτές είτε προφορικές. Στο jeu de rôles ενυπάρχει η γραμματική για την επικοινωνία... Επίσης κάνουμε κρεμάλα, σταυρόλεξα και χαικού.
- Πολύ ωραία, πείτε μου τώρα ποιόν τύπο παιχνιδιού θεωρείτε πιο αποτελεσματικό για την διδασκαλία της γραμματικής και γιατί;
- Δεν μπορώ να πω γιατί μπορεί να είναι ασκήσεις και να είναι δοσμένες με έναν παιγνιώδη τρόπο που να γίνονται ομαδικά ή οι μεν να διορθώσουν τους δε ή να βάλω κάποιους σε ρόλο δασκάλου οπότε να μην τους φανεί σαν εξέταση.

- Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα ποιους παιδαγωγικούς στόχους θέτετε ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;
- Εννοείται πως το πρώτο και κύριο είναι ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή, η κοινωνικοποίηση, την καλή σχέση μεταξύ τους και όχι τον ανταγωνισμό.
- Ποιες επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες θέλετε να αναπτύξετε στους μαθητές σας κάνοντας χρήση του παιχνιδιού στην διδασκαλία σας;
- Το λεξιλόγιο, η γραμματική, η σύνταξη ενυπάρχουν κάθε φορά στον επικοινωνιακό στόχο και δουλεύονται κάθε φορά. Σε κάθε ενότητα όλο το κομμάτι αυτό πάει μαζί. Εξαρτάται κάθε φορά ποιες δεξιότητες εξυπηρετούν κάθε κεφάλαιο του βιβλίου αφού αυτό έχω σαν βάση ... Αν ο επικοινωνιακός στόχος φέρει μαζί του και άλλες δεξιότητες δουλεύονται ταυτόχρονα όλοι αυτοί και οι μαθητές ξέρουν παραδείγματος χάρη ότι ταυτόχρονα με αυτό δουλεύεται και κάτι άλλο γιατί η επικοινωνία έχει πολύμορφο χαρακτήρα.
- Εσείς δημιουργείτε παιχνίδια σύμφωνα με τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών σας; Και αν ναι, μιλήστε μου για το είδος των παιχνιδιών και τους στόχους που θέτετε.
- Εδώ θα σας απογοητεύσω! Δεν έχω τον χρόνο να δημιουργήσω παιχνίδια και αυτό θα αφορούσε πολύ καλή γνώση της τεχνολογίας που δεν έχω... Εγώ φτιάχνω δικά μου σταυρόλεξα και κρεμάλα για τα παιδιά. Απλώς νιώθω πως υπολείπομαι ως προς το ψηφιακό κομμάτι.
- Θεωρείτε πως το παιχνίδι, είτε παραδοσιακό είτε ψηφιακό, διευκόλυνε την διδασκαλία σας; Και αν ναι σε ποιόν βαθμό;
- Φυσικά, γιατί δίνει μια νότα πιο χαρούμενη, ενισχύει τα παιδιά στο να αγαπήσουν την γλώσσα, γιατί κάτι που δεν σε κάνει χαρούμενο δεν σε βοηθάει στο να μάθεις, αντίθετα νιώθεις μια απέχθεια και μια αποστροφή.
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε αναφορικά με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην διδασκαλία σας;
- Θα σας πω...δυστυχώς έχουμε λίγο χρόνο οπότε το βασικότερο πρόβλημα είναι αυτό. Έχουμε λίγες ώρες, στην ουσία μιάνμιση ώρα την εβδομάδα, αυτό με περιορίζει και στο πόσο θα εντάξω το παιχνίδι στο μάθημα. Επίσης έχω ακούσει από συναδέλφους ότι στην προσπάθειά τους να αγαπήσουν τα παιδιά το μάθημα, δίνουν παραπάνω χρόνο

στο παιχνίδι και μένουν πίσω στα υπόλοιπα. Εγώ προσπαθώ να κάνω έναν συγκερασμό... Επίσης η αντιμετώπιση των παιδιών. Τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν τι αξία έχει γιατί αν το βάλεις ως κυρίαρχο στο χρόνο σου νομίζουν ότι απλά παίζουν και στο τέλος μένουν ότι δεν έμαθαν και τίποτα απλά πέρασε η ώρα ευχάριστα. Άρα θέλω να τους δείξω ότι το χρησιμοποιώ ως παιδαγωγικό και μαθησιακό εργαλείο. Δεν είναι ότι τώρα χαζεύουμε, απλά μαθαίνουμε με έναν άλλον τρόπο.

-Πώς επιμορφώνεστε εσείς ώστε να ενσωματώσετε αποτελεσματικά το παιχνίδι στην διδασκαλία;

- Το προηγούμενο διάστημα μπορούσα περισσότερο, τώρα δυστυχώς για λόγους ιδιαίτερους προσωπικούς δεν μπορώ τόσο οπότε δυστυχώς έχω χάσει κάποια σεμινάρια τελευταία ... Πιο παλιά είχα παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με την ένταξη του παιχνιδιού στην διδασκαλία και με βοηθούσαν.

- Πολύ ωραία, πείτε μου τώρα πως εμπλέκονται οι μαθητές σας στο παιχνίδι;

- Κάθε φορά βάζουμε κάποιους κανόνες που πρέπει να είναι σεβαστοί απ' όλους. Απ' την αρχή θέτουμε τους κανόνες. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν και τι σημαίνει η καλή σχέση μεταξύ τους μέσα στην τάξη και ο συλλογικός τρόπος δουλειάς. Ο παιδαγωγικός ρόλος του είναι ότι πρέπει να δείξουν όλες αυτές τις ικανότητες.

- Και κατά την διάρκεια του παιχνιδιού οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες; Αν ναι, πείτε μου πώς είναι διαμορφωμένες οι ομάδες;

- Εξαρτάται... Αρχικά εξαρτάται από το πώς είναι τα θρανία στην τάξη, επειδή οι δάσκαλοι τα αλλάζουν συνέχεια, μια είναι πια μια είναι σε ομαδούλες οπότε δεν προλαβαίνω κάθε φορά να κάνω αναδιάταξη. Οπότε ανάλογα πώς είναι και τι χρόνο έχω, ανάλογα δουλεύω είτε με ομάδα είτε όχι. Τώρα στις ομάδες πάντα κοιτάω να είναι μαζί παιδιά διαφορετικής απόδοσης, διαφορετικά δεν έχει νόημα η ομάδα.

- Ωραία. Πείτε μου τώρα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, ποιες είναι οι αντιδράσεις των μαθητών; Για παράδειγμα είναι συγκεντρωμένοι, συμμετέχουν ενεργά, κάνουν ερωτήσεις;

-Συνήθως ναι. Αυτό όμως εξαρτάται όχι μόνο από τα παιδιά της κάθε ομάδας αλλά και από το τι παιδιά βάζω δίπλα. Δηλαδή πρέπει να προσέξω και αυτό, να μπορέσει να κρατηθεί ένα επίπεδο.



- Πολύ ωραία, θα ήθελα τώρα να μου πείτε εάν χρησιμοποιείτε το παιχνίδι σαν μέσο αξιολόγησης και αν ναι με ποιόν τρόπο;
- Το παιχνίδι δεν το χρησιμοποιώ σαν μέσο αξιολόγησης. Σαν μέσο αξιολόγησης χρησιμοποιώ μόνο αυτό που είπαμε, το διαγωνισμάκι.
- Ωραία. Πείτε μου τώρα σε ποιόν βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση του παιχνιδιού βελτίωσε τις επιδόσεις των μαθητών στην γραμματική;
- Δεν μπορώ να πω με σιγουριά πως αυτό αφορά μόνο στην γραμματική. Η γραμματική είναι ενταγμένη σε όλο το μαθησιακό κομμάτι άρα σίγουρα βοήθησε στο να έχουν καλή διάθεση να διαβάζουν περισσότερο και να μαθαίνουν με έναν πιο παιγνιώδη τρόπο. Τους ενίσχυσε την αγάπη για όλη αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία. Και μέσα σε αυτό το κομμάτι φυσικά ενυπάρχει και η γραμματική. Και αν η γραμματική δουλεύεται με αυτόν τον τρόπο, δεν την βλέπουν σαν κάτι που έχει να κάνει με το μάθουν μόνο το ρήμα τάδε ή τον κανόνα απέξω.
- Σας ευχαριστώ πολύ για τις χρήσιμες πληροφορίες. Θα σταματήσω εδώ την καταγραφή.
- Σας ευχαριστώ κι εγώ!

## **E6**

- Καλημέρα σας!
- Καλημέρα!
- Τι ηλικία έχετε;
- 48
- Τι σπουδές έχετε κάνει;
- Έχω σπουδάσει γαλλική φιλολογία στο ΕΚΠΑ και τελείωσα το μεταπτυχιακό μου στο ΕΑΠ.
- Διδάσκετε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;
- Στον δημόσιο.
- Πόσα χρόνια διδάσκετε γαλλικά;
- Συνολικά διδάσκω 25 χρόνια.
- Πολύ ωραία. Πείτε μου αρχικά, ποια είναι η θέση της γραμματικής στην διδασκαλία σας;



-Δεν έχει κεντρική θέση. Η γραμματική θα αναφερθεί εφόσον είναι αναγκαία μέσα από τους επικοινωνιακούς στόχους που έχουμε θέσει.

-Πώς ενσωματώνετε την γραμματική στην διδασκαλία σας; Ποια παιδαγωγική μέθοδο χρησιμοποιείτε;

-Δηλαδή;

-Εάν για παράδειγμα ξεκινάτε από τον κανόνα προς τις ασκήσεις ακολουθώντας το παραδοσιακό μοντέλο ή από παραδείγματα προς τις ασκήσεις, εάν δίνετε ορολογία;

-Δεν χρησιμοποιώ το παραδοσιακό μοντέλο. Μέσα από παραδείγματα θα πρέπει τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους τον κανόνα, άρα με έμμεσο τρόπο. Να βγάλουν δηλαδή μόνα τους τον κανόνα και μετά γενικεύουμε εάν χρειαστεί. Ορολογία δεν δίνω.

-Πολύ ωραία. Πείτε μου τι είδους παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της γραμματικής;

- Επειδή κατά βάση δουλεύω στο δημοτικό, προσπάθησα πάρα πολύ μέσα από παιγνιώδης δραστηριότητες να προσεγγίσουμε την γραμματική, μέσα από ένα παιχνίδι με κάρτες, μέσα από το τραγούδι, πάντα με παιγνιώδη τρόπο και φυσικά μέχρι εκεί που χρειάζεται. Δεν θα επεκταθούμε δηλαδή σε πράγματα που δεν χρειάζονται με βάση τους επικοινωνιακούς στόχους που έχουμε στην approche communicative και actionnelle που ακολουθούμε. Δεν θα κλείνουμε δηλαδή ένα ρήμα απλά στο τετράδιο. Τώρα εάν θέλω να επιμείνω στην γραμματική, χρησιμοποιώ πάρα πολύ και ασκήσεις από το wordwall στον διαδραστικό πίνακα που έχουμε.

- Ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζετε σχετικά με την διδασκαλία της γραμματικής στο δημοτικό;

- Δεν μπορώ να πω πως έχω κάποια δυσκολία, έτσι κι αλλιώς νομίζω ότι είναι στο χέρι κάθε διδάσκοντα ο τρόπος που θα αντιμετωπίσει την γραμματική, αρχικά με τί τρόπο θα την περάσει στους μαθητές, έτσι ώστε και να την καταλάβουν και να μην τους φανεί αυτό το βαρύ κομμάτι, που ακούν όλοι γραμματική και αρχίζουν και αγχώνονται και, είναι βαρετό, και θα πρέπει να διαβάσουν. Οπότε δεν αντιμετωπίζω ιδιαίτερες δυσκολίες γιατί δεν είναι μόνη της η γραμματική αλλά εντάσσεται στους επικοινωνιακούς σκοπούς και την διδάσκω με τον τρόπο που θεωρώ κατάλληλο για τους μαθητές.

- Πολύ ωραία. Πείτε μου με ποιόν σκοπό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Πάντα εξαρτάται από τους στόχους που έχω θέσει κάθε φορά. Κάποιες φορές μπορεί μέσα από το παιχνίδι να ανακαλύψουμε κάποιο φαινόμενο ή να επικοινωνούμε και να κάνουμε διαλόγους μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων, κάποια άλλη φορά μπορεί να είναι για εμπέδωση ενός φαινομένου, κάποια άλλη φορά μπορεί να είναι για την ευχαρίστηση. Μπορεί να είναι βέβαια και για την αξιολόγηση. Έχει πολλούς ρόλους το παιχνίδι ανάλογα το πώς θα το αξιολογήσουμε και πώς θα το εφαρμόσουμε κάθε φορά.

- Πολύ ωραία. Πείτε μου και τί είδους παιχνίδια προτιμάτε για την διδασκαλία της γραμματικής;

-Γενικά, επειδή μου αρέσει πάρα πολύ το παιχνίδι και θεωρώ ότι ειδικά στα παιδιά του δημοτικού έχει μεγάλη αξία και βοηθάει πάρα πολύ στο να μάθουν πράγματα και να τους μείνουν αυτά που έχουν μάθει, γιατί στο δημοτικό και πόσο μάλλον στο δημόσιο πρέπει να είμαστε σίγουροι ότι φεύγοντας θα έχουν κατακτήσει έστω ένα ποσοστό γνώσης, χρησιμοποιούμε διάφορα. Για παράδειγμα το être και το avoir το μαθαίνουν μέσα από τραγούδια. Ξεκινάμε δηλαδή από το προφορικό κομμάτι και μετά μπορεί να γράψω στον πίνακα σκόρπια τα πρόσωπα και το ρήμα και να κάνουν την αντιστοίχιση, οπότε μετά περνάμε στο γραπτό κομμάτι. Οπότε έτσι νομίζω τους αποτυπώνεται καλύτερα. Γενικά προτιμώ παιχνίδια που να μην είναι χρονοβόρα, να μην χρειάζονται πολλά πράγματα, να τα κάνουμε εύκολα, όπως οι κάρτες για παράδειγμα, που είναι μια πάρα πολύ ωραία και εύκολη λύση, παιχνίδια ρόλων πάντα, παιχνίδια σε πλατφόρμες που αρέσουν πολύ στα παιδιά γιατί βλέπουν αμέσως την απάντηση σωστό λάθος. Οπότε απλά παιχνίδια, εύκολα που να μην χρειάζεται μεγάλη οργάνωση ή να βγάλουμε πολλές φωτοτυπίες γιατί δεν λειτουργούν πάντα τα μηχανήματα. Οπότε είτε παραδοσιακό παιχνίδι είτε ψηφιακό, αρκεί να σκεφτόμαστε ότι δεν είναι όλοι οι μαθητές μας ίδιοι. Άλλοι θέλουν να ακούνε, άλλοι να μιλάνε, να γράφουν κάτι, να παίζουν. Είναι σημαντικό να προσαρμόζεται το παιχνίδι στο μαθησιακό προφίλ των παιδιών.

-Ποιον τύπο παιχνιδιού θεωρείτε πιο αποτελεσματικό για την διδασκαλία της γραμματικής και γιατί;

-Εννοείς το παραδοσιακό ή το ψηφιακό;

-Ακριβώς, ή ακόμα και ένα παιχνίδι συγκεκριμένο που θεωρείτε ότι σας βοηθάει στην διδασκαλία.

-Θεωρώ ότι δεν υπάρχει ένα παιχνίδι, κάθε φορά πρέπει να προσαρμοζόμαστε και να βλέπουμε και τις αντιδράσεις των μαθητών. Αυτό που πέρυσι μπορεί να δούλεψε καλά σε μια τάξη φέτος να το εφαρμόσουμε και να δούμε ότι δεν δουλεύει καλά. Πιστεύω ότι πρέπει να έχουμε μια γκάμα από επιλογές όταν θέλουμε να προσεγγίσουμε ένα φαινόμενο, να δοκιμάζουμε και να βλέπουμε πώς δουλεύει σε κάθε τάξη και εκεί να επικεντρωνόμαστε. Ας πούμε όταν έχουμε μαθητές που είναι πάρα πολύ ντροπαλοί και δυσκολεύονται με τα παιχνίδια ρόλων, θα πρέπει να βρούμε έναν άλλον τρόπο να δουλέψουμε με το παιχνίδι.

-Πολύ ωραία. Θα ήθελα τώρα να μου πείτε σε ποιους παιδαγωγικούς στόχους στοχεύετε ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Σίγουρα αν θες να δούλεψεις σε ομάδες, σίγουρα το παιχνίδι είναι ένας ωραίος τρόπος να μάθουν τα παιδιά να οργανώνονται σε ομάδες, να συνεργάζονται, να έχουν ευγενή άμιλλα, να αποδέχονται την ήττα τους, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Έχουν πολλά οφέλη όταν ενσωματώσουμε το παιχνίδι μέσα στην τάξη και βέβαια αλλάζει και το κλίμα της τάξης δηλαδή τα παιδιά είναι πλέον στο κέντρο όλης της διαδικασίας και εμείς είμαστε οι βοηθοί τους και εκεί βλέπουμε ότι γίνονται πιο υπεύθυνα, ότι

αναλαμβάνουν αυτά την όλη διαδικασία, και βέβαια παρατηρούμε και κάποιες ανάγκες που μπορεί να έχουν, κάποιες αδυναμίες όταν τα αφήνουμε να αυτενεργούν.

-Ποιες επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες θέλετε να αναπτύξετε στους μαθητές σας ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Πιστεύω ότι όλες μπορεί να καλυφθούν, ανάλογα πάλι με τον επικοινωνιακό στόχο, γιατί η γραμματική ως γραμματική δεν έχει κανένα νόημα, θεωρώ πως είναι άσκοπος χρόνος ειδικά στο δημοτικό η στείρα γνώση γραμματικής, θα το ξεχάσουν πολύ γρήγορα. Σίγουρα βοηθάει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, του γραπτού λόγου, στην κατανόηση, αυτά είναι αλληλένδετα.

- Εσείς δημιουργείτε δικά σας παιχνίδια σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών σας; Αν ναι μιλήστε μου για το είδος του παιχνιδιού και τους επιδιωκόμενους στόχους.

-Η αλήθεια είναι ότι ναι, δημιουργώ ανά καιρούς, έχω ήδη κάποια έτοιμα παιχνίδια που χρησιμοποιώ. Όπως είπα χρησιμοποιώ πάρα πολύ κάρτες, είτε για να εισάγω νέα γνώση είτε για εμπέδωση της νέας γνώσης, επίσης φτιάχνω σε πλατφόρμες, στο wordwall για παράδειγμα. Μπορεί επίσης να φτιάξουμε με τα παιδιά κάποιο επιτραπέζιο παιχνίδι, και βέβαια μας αρέσει πολύ το ακουστικό. Εγώ δουλεύω τη γραμματική μέσα από ρυθμό, τραγούδια, μελωδίες. Επίσης θεωρώ ότι στην γραμματική παίζει μεγάλο ρόλο το « mimique » με το σώμα ή οι κατασκευές. Για παράδειγμα, ένα που αρέσει πολύ στα παιδιά είναι τα γυαλάκια της άρνησης. Έχουμε κάποια γυαλάκια που γράφουν το « ne » « pas » και κάνουμε σύνταξη δείχνοντας το πρόσωπο. Δηλαδή λέμε : « je ne parle pas français » και δείχνουμε το je είναι το αφτί, το ne το μάτι, το parle η μύτη, το pas το άλλο μάτι και το français το άλλο αφτί. Στην κατάφαση κατεβάζουμε τα γυαλάκια πάλι. Έτσι μαθαίνουν την άρνηση και δεν χρειάζεται να δώσω κανόνα. Αυτό είναι ένα αγαπημένο παιχνίδι που κάνουμε για να μάθουν την άρνηση. Και διάφορα άλλα αυτοσχέδια πραγματάκια που τους βοηθάνε να μάθουν πιο εύκολα χωρίς να χρειάζονται κανόνα. Και κατασκευές επίσης, το σπιτάκι του « article défini » το σπιτάκι του « article indéfini » κλπ. Έτσι το έχουν στο μυαλό τους πιο οργανωμένα και, όταν χρειαστεί ανοίγουμε το τετράδιο και λέμε να δούμε τί έλεγε το σπιτάκι τάδε, να το θυμηθούμε.

-Πολύ ωραία. Θα ήθελα να μου πείτε σε ποιο βαθμό το παιχνίδι διευκόλυνε την διδασκαλία σας;

-Απόλυτα. Εγώ το χρησιμοποιώ πάρα πολύ. Δηλαδή προσπαθώ πάντα ένα παιχνίδι για να παρουσιάσω κάτι. Οποσδήποτε μέσα στο μάθημα προσπαθώ να υπάρχει ένα δεκάλεπτο έστω που να έχει μια παιγνιώδη δραστηριότητα, ένα τραγούδι, μια χειροτεχνία, ένα παιχνίδι ρόλων οτιδήποτε γιατί κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και κάνουν κάτι, δεν κάθονται απλά να σε ακούνε να μιλάς. Γενικά τα παιδάκια τα μικρά λατρεύουν να παίζουν αλλά βέβαια είναι το θέμα να ταιριάζει και να αρέσει και στον καθηγητή. Να δέχεται ότι θα υπάρχει φασαρία, ότι θα αλλάξουμε θέσεις, θα μετακινήσουμε την καρέκλα, θα κάνουμε θόρυβο.

-Ωραία. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε αναφορικά με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην διδασκαλία σας;

- Οι δυσκολίες από την πλευρά των μαθητών δεν υπάρχουν. Όλοι οι μαθητές εμπλέκονται, ακόμη και τα παιδιά που δεν τα πηγαίνουν τόσο καλά ή δεν είναι πολύ θετικά για τα γαλλικά, όταν μπαίνουν σε διαδικασία παιχνιδιού αλλάζουν πάντα στάση και πάντα συμμετέχουν στο βαθμό που μπορούν και εκεί βέβαια υπάρχει και η αλληλοβοήθεια, ειδικά σε ομαδικά παιχνίδια νιώθουν κι αυτά όμορφα, ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Οι δυσκολίες είναι στο θέμα των υποδομών. Δηλαδή μπορεί μια τάξη να είναι πάρα πολύ μικρή και να μην μπορούμε να σηκωθούμε να κινηθούμε ή αν χρειάζεται να έχω έντυπο υλικό μπορεί να μην υπάρχει χαρτί, ή αν χρειάζεται να μπορούμε στο ίντερνετ να μην έχουμε δίκτυο, να μην έχουμε υπολογιστή. Αν και τα τελευταία χρόνια στα δημόσια σχολεία με τους διαδραστικούς έχει αλλάξει πάρα πολύ η διδασκαλία.

-Άρα απ' ότι κατάλαβα είναι στο πρακτικό κομμάτι οι δυσκολίες.

-Ναι, καθαρά στο πρακτικό κομμάτι.

-Πολύ ωραία. Εσείς πώς επιμορφώνεστε ώστε να ενσωματώσετε αποτελεσματικά το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Πιο πολύ ψάχνοντας. Σε πλατφόρμες, σε blog, τα blog των καθηγητών της γαλλικής είναι πάρα πολύ ενεργά και προτείνουν πάρα πολύ ωραία παιχνίδια και δωρεάν που μπορούμε να τα κατεβάσουμε και να τα εκτυπώσουμε ή να πάρουμε κάποιες ιδέες και να τις προσαρμόσουμε στην τάξη μας και βέβαια πιστεύω ότι όταν σου αρέσει το παιχνίδι και βλέπεις ότι έχει τόσο καλά αποτελέσματα στην τάξη θα πρέπει να προσπαθούμε να πειραματιζόμαστε με παιχνίδια και με τον καιρό και την εξάσκηση τελειοποιείτε κάποιο παιχνίδι που έχουμε ξεκινήσει και προετοιμάζουμε και καινούρια πράγματα, ας πούμε έχω δοκιμάσει με τα escape games πέρυσι που ήταν μια πολύ όμορφη εμπειρία και για τα παιδιά και για εμένα. Είχε προβλήματα εννοείτε, είχε αστοχίες αλλά το τελικό αποτέλεσμα είναι ότι πήγε καλά, ότι άρεσε, ότι έμαθαν και διασκέδασαν μαζί. Είναι κάτι όμορφο στο μυαλό των παιδιών και αυτό έχει σημασία.

-Πολύ ωραία, θα ήθελα τώρα να σας ρωτήσω πώς εμπλέκονται οι μαθητές σας στο παιχνίδι;

- Τα παιδιά δέχονται πολύ εύκολα το να εμπλακούν σε όποια δραστηριότητα ενέχει το παιχνίδι. Εμπλέκονται ενεργά, συμμετέχουν. Μόνο όσον αφορά τα παιχνίδια ρόλων μπορεί κάποια παιδάκια να ντρέπονται αλλά ξεκλειδώνουν σιγά σιγά και θέλουν να συμμετέχουν. Στο τέλος όλοι θα έχουν το χρόνο τους να μιλήσουν, να παίξουν. Ειδικά όταν είναι ομαδικές οι δραστηριότητες, εκεί νομίζω το θέλουν πολύ περισσότερο γιατί η αλληλοστήριξη, η αλληλοβοήθεια, κοινός στόχος. Οπότε δεν έχω αντιμετωπίσει αντιδράσεις, ίσα ίσα περιμένουν τότε θα παίξουν.

-Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού δουλεύουν σε ομάδες; Αν ναι, πώς είναι διαμορφωμένες;

-Δουλεύουν ατομικά, σε ζευγάρια, ανάλογα με την δραστηριότητα. Πολλές φορές όταν δουλεύουν σε ομάδες τις δημιουργούν μόνα τους. Όταν όμως υπάρχουν παιδάκια που είναι αδύναμα και μένουν μόνα τους ή παιδιά που δεν τα δέχονται εύκολα σε ομάδες υπάρχει η λύση της κλήρωσης ή αν θέλουν να παίξουν αγόρια-κορίτσια. Οπότε εξαρτάται απ' το παιχνίδι και τί θέλουν να κάνουν.

- Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, ποιες είναι οι αντιδράσεις των μαθητών σας;
- Σίγουρα είναι συγκεντρωμένοι σε αυτό που κάνουν και αφοσιωμένοι. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού θα ακούς φωνές, γέλια, απογοήτευση. Υπάρχουν όλα τα συναισθήματα. Ειδικά όταν είναι κινητικό το παιχνίδι, για παράδειγμα όταν πρέπει να σηκωθούν στον πίνακα οι ομάδες, να γράψουν κάτι, να δώσουν κάποια απάντηση, γενικότερα όταν είναι σε ανταγωνισμό υπάρχει πιο έντονο συναίσθημα.
- Πολύ ωραία. Γενικά, χρησιμοποιείτε το παιχνίδι σαν μέσο αξιολόγησης και αν ναι, με ποιόν τρόπο;
- Πιο πολύ το παιχνίδι το χρησιμοποιώ είτε για να εισάγω νέα γνώση, είτε για εμπέδωση της νέας γνώσης. Όμως στην περίπτωση του escape game που ανέφερα πιο πριν ο σκοπός του ήταν να αξιολογήσουμε στο τέλος της πρώτης ενότητας από το βιβλίο. Αντί να τους προτείνω κάποιο τεστ και, επειδή ήταν και Halloween, ενέταξα κάπως το τεστ μέσα σε αυτό το παιχνίδι όπου έπρεπε να κάνουν διάφορες ασκησούλες για να περάσουν στο επόμενο επίπεδο, να βρουν συνδυασμούς, κάποιους κώδικες. Οπότε ναι, το έχω χρησιμοποιήσει και για αξιολόγηση, ομαδική όμως όχι ατομική.
- Ωραία. Πείτε μου τώρα σε ποιόν βαθμό πιστεύετε πως το παιχνίδι βελτίωσε την απόδοση των μαθητών αναφορικά με την γραμματική.
- Εγώ πιστεύω πολύ γιατί βλέπω ότι ακόμη και την επόμενη χρονιά, που έχει μεσολαβήσει καλοκαίρι, κάποια πράγματα τους έχουν μείνει, τους έχουν εντυπωθεί. Αυτό νομίζω είναι και το πιο σημαντικό. Η ακόμη κι αν δεν το κατέχουν στο 100% έχουν ένα νήμα να πιαστούν και να πουν ότι αυτό κάτι μου θυμίζει, δεν είναι σαν κάτι που ακούν πρώτη φορά. Θεωρώ λοιπόν ότι τους βοηθάει πάρα πολύ στο να τους μείνουν οι κανόνες της γραμματικής. Αλλά όπως είπα και πιο πριν, δεν θεωρώ ότι ένα παιχνίδι μπορεί να καλύψει όλες τις ανάγκες όλων των μαθητών. Πρέπει για να είμαστε σίγουροι ότι ένα φαινόμενο το έχουν κατανοήσει όλοι οι μαθητές μας να το έχουμε εισάγει με διάφορους τρόπους, με κατασκευή, με κίνηση, με τον προφορικό λόγο, γιατί έτσι πιστεύω βοηθάμε όλους τους μαθητές μας να μένουν καλύτερα στο μυαλό τους.
- Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ για τις χρήσιμες πληροφορίες. Θα σταματήσω εδώ την καταγραφή.

## E7

- Καλησπέρα!
- Καλησπέρα!
- Τι ηλικία έχετε;
- 43
- Τι σπουδές έχετε κάνει;
- Έχω τελειώσει το μεταπτυχιακό της γαλλικής διδακτικής στο ΕΑΠ.

- Εργάζεστε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;
- Στον δημόσιο
- Πόσα χρόνια διδάσκετε γαλλικά;
- 16 χρόνια
- Ποια είναι η θέση της γραμματικής στην διδασκαλία σας;
- Έχει πρωταρχικό ρόλο σε συνδυασμό σίγουρα με το λεξιλόγιο.
- Ωραία. Πείτε μου πώς ενσωματώνετε τη γραμματική στη διδασκαλία σας, ποια παιδαγωγική μέθοδο χρησιμοποιείτε;
- Σίγουρα από ένα κείμενο déclencheur με ότι γραμματικό φαινόμενο, ανάλογα και το επίπεδο, μπορώ να βρω το προσαρμόζω και το διδάσκω. Ξεκινάω πάντα πρώτα από τον κανόνα, πολλές φορές επεξήγηση, στη συνέχεια παραδείγματα και πρακτική εφαρμογή, με ασκησούλες, με παιχνίδια. Ορολογία χρησιμοποιώ σύμφωνα με το επίπεδο, στα πολύ μικρά επίπεδα όχι, τους τα λες με πολύ απλά λόγια.
- Τι είδους παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της γραμματικής;
- Σίγουρα γραμματικές και στη συνέχεια πολλά παιχνίδια από το διαδίκτυο, διάφορα site, TV5 Monde, οτιδήποτε μπορεί να μου φανεί χρήσιμο και βέβαια τα manuels numériques των εκδοτικών οίκων.
- Ποιες προκλήσεις συναντάτε αναφορικά με την διδασκαλία της γραμματικής στο δημοτικό;
- Στην Πέμπτη δημοτικού δεν μπορώ να πω ότι συναντώ ιδιαίτερες δυσκολίες γιατί είναι το επίπεδο που εγώ μπαίνω και διδάσκω, κατά συνέπεια ξέρω τι έχω διδάξει πριν και ξέρω πώς να το συνεχίσω. Στην έκτη δημοτικού που δεν ήμουν εγώ στην αντίστοιχη πέμπτη, τα παιδιά δεν έχουν την παραμικρή ιδέα από γραμματική, δεν θυμούνται τίποτα, ακόμη και αν τα έχει πει η συνάδελφος. Κατά συνέπεια ξεκινάω από την αρχή για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τα πέντε δέκα πράγματα που θα μάθουν. Δεν θα χρειαστούν δηλαδή επανάληψη την επόμενη χρονιά, θα χρειαστούν επανεκκίνηση. Επίσης η ποικιλομορφία των μαθητών, δηλαδή υπάρχουν μαθητές που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα γιατί δεν έχουν την υποστήριξη από το σπίτι, μαθητές που δεν έχουν τετράδια για τα γαλλικά.



- Πείτε μου τώρα, με ποιόν τρόπο χρησιμοποιείτε το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;
- Κατά βάση χρησιμοποιώ πολύ το τραγούδι για παράδοση, όπως με καθοδηγεί το αντίστοιχο βιβλίο ίσως, στη συνέχεια σίγουρα στο τέλος του μαθήματος για εμπέδωση, για χαλάρωση. Σίγουρα αφιερώνεται ένα τέταρτο στο παιχνίδι σε κάθε μάθημα, κατά προτίμηση παιχνίδι που να αφορά σε αυτό που έχουμε παραδώσει, είτε πρόκειται για παιχνίδι κίνησης, είτε μέσω internet, κάνουμε πάρα πολλά παιχνίδια μέσω internet ακόμα και με μορφή διαγωνισμού. Τα παιδιά δηλαδή διαγωνίζονται με άλλα σχολεία μέσω πλατφόρμας είτε μεταξύ τους με βαθμούς. Έχουν κίνητρο την βαθμολόγηση ίσως και κάποιο μικρό έπαθλο.
- Πολύ ωραία. Τί είδους παιχνίδια προτιμάτε για την διδασκαλία της γραμματικής;
- Προτιμώ παιχνίδια που θα βρω ψηφιακά, που έχουν να κάνουν με την συμπλήρωση κενών ή και παραδοσιακά, για παράδειγμα ένα παιχνίδι για τα πολύ μικρά επίπεδα είναι να σηκώνουμε το δεξί χέρι αν είναι το un και το αριστερό χέρι αν είναι το une, μπορεί να βγούμε στην αυλή και να γράψουμε το je, tu, il, και αντίστοιχα να μπερδέψουμε τα πρόσωπα στο ρήμα και να πρέπει να τα αντιστοιχήσουν στην αυλή με μια κιμωλία. Αυτά.
- Πολύ ωραία. Ποιο τύπο παιχνιδιού θεωρείτε πιο αποτελεσματικό για την διδασκαλία της γραμματικής και γιατί;
- Θεωρώ πως κάθε παιχνίδι μπορεί να είναι αποτελεσματικό για το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο. Τώρα σε πολύ μεγάλα επίπεδα δεν νομίζω ότι το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει υπό την πίεση της ύλης. Ίσως κάποια κρεμάλα, ίσως κάποιο σταυρόλεξο στα πιο μεγάλα επίπεδα, στα πιο μικρά σίγουρα κινητικά παιχνίδια, τους αρέσει να ενεργοποιούν το σώμα τους. Οπότε σίγουρα κινητικά παιχνίδια γιατί τα ψηφιακά τους αρέσουν ως ένα σημείο.
- Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα ποιους παιδαγωγικούς στόχους θέτετε ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;
- Την ευχαρίστηση, την εμπέδωση, το κίνητρο, να έχουν τα παιδιά κίνητρο να μάθουν τα λίγα πράγματα που μπορούν να μάθουν στο δημοτικό.
- Και ποιες γλωσσικές ή επικοινωνιακές δεξιότητες θέλετε να αναπτύξετε στους μαθητές σας ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

- Εκτός από την γραμματική, σίγουρα να μάθουν να επικοινωνούν μεταξύ τους, να χαιρετιούνται στα γαλλικά, καλό είναι να εντάξουμε και εκφράσεις όπως <<-Comment ça va ?,>>, βασικά στοιχεία του A1 prim, να ρωτάνε να μαθαίνουν το όνομά τους.
- Πολύ ωραία. Εσείς δημιουργείτε παιχνίδια σύμφωνα με τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών σας; Αν ναι, τί είδους παιχνίδια και με ποιους στόχους;
- Δημιουργώ παιχνίδια, όπως το παιχνίδι του θησαυρού με κάποιες καρτέλες που είχαν πάνω τα φαγητά, λέξη και εικόνα του φαγητού, τις κρύψαμε στην τάξη με σκοπό τα παιδιά να βρουν το φαγητό, να προφέρουν και να μάθουν τη λέξη, να κερδίσουν βαθμούς αυτοί και η ομάδα τους και να κερδίσουν μετά ένα μικρό έπαθλο. Για την γραμματική αυτή καθ' αυτή δεν δημιουργώ παιχνίδια.
- Σε ποιόν βαθμό θεωρείτε πως το παιχνίδι διευκολύνει την διδασκαλία σας;
- Σε τεράστιο βαθμό, δίνει κίνητρο στους μαθητές, τους παρακινεί να προσέξουν ώστε μετά να περάσουν στο παιχνίδι, τους ευχαριστεί, τους χαλαρώνει, έρχονται με καλύτερη διάθεση την επόμενη φορά στο μάθημα και ανυπομονούν γι' αυτό.
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε σχετικά με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην διδασκαλία σας;
- Οι δυσκολίες έγκεινται μόνο στο να οργανώσεις τα παιδιά, αν είναι μεγάλο το τμήμα και το να οργανώσεις τους μαθητές σε ένα γκρουπ στο οποίο δεν θέλουν να ενταχθούν γιατί δεν τους αρέσει ή απαξιώνουν το μάθημα. Αυτή είναι η μεγαλύτερη δυσκολία, κατά βάση τα παιδιά συνεργάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό.
- Εσείς πώς επιμορφώνεστε ώστε να εντάξετε αποτελεσματικά το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;
- Παρακολουθώ τα σεμινάρια των εκδοτικών οίκων που μας προσφέρουν τα βιβλία, που είναι πολύτιμα και ψάχνω πάρα πολύ.
- Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα, πώς εμπλέκονται οι μαθητές σας στο παιχνίδι;
- Με πολύ μεγάλη χαρά, πολύ ευχάριστα. Αν κάποιος δεν θέλει, δεν είναι υποχρεωτικό το παιχνίδι φυσικά. Αν κάποιος δεν θέλει, μπορεί να χαλαρώσει και να μπει σε κάποια άλλη στιγμή.



-Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού οι μαθητές σας δουλεύουν σε ομάδες; Και αν ναι, πώς είναι διαμορφωμένες οι ομάδες;

-Είτε σε ομάδες είτε ατομικά. Διαμορφώνονται σύμφωνα με τα δικά τους γούστα. Σε μια τάξη που η καθηγήτρια μπαίνει για λίγη ώρα, δεν μπορεί να κατηγοριοποιήσει τους μαθητές με τρόπο που να μην άπτεται στις προτιμήσεις τους. Δηλαδή να βάλει μαζί δυο μαθητές που δεν τα πάνε καλά, δεν θα είναι αποδοτικό.

-Πολύ ωραία. Ποιες είναι οι αντιδράσεις των παιδιών κατά την διάρκεια του παιχνιδιού;

-Άλλοι μαθητές είναι πιο ανταγωνιστικοί, άλλοι είναι πιο δεκτικοί, μαθαίνουν μέσα απ' το παιχνίδι το δίκαιο και το άδικο φυσικά, τους όρους, τους ρόλους, το σωστό, να δεχόμαστε την ήττα μας, όλα αυτά.

-Πολύ ωραία. Γενικά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι σαν μέσο αξιολόγησης; Αν ναι, με ποιόν τρόπο;

-Κάποιες φορές ναι κάποιες φορές όχι. Σαν μέσο αξιολόγησης, όποιος αποδώσει καλύτερα και βρει τις πιο πολλές απαντήσεις σίγουρα είναι αυτός που θα έχει καταλάβει περισσότερα, θα έχει προσέξει περισσότερο, θα έχει ασχοληθεί, οπότε οπωσδήποτε για τον δάσκαλο αυτό είναι ένα μέσο αξιολόγησης.

-Και το χρησιμοποιείτε σαν αξιολόγηση για παράδειγμα από μάθημα σε μάθημα ή σαν γενική αξιολόγηση στο τέλος της χρονιάς;

-Από μάθημα σε μάθημα. Στο τέλος της χρονιάς είναι δύσκολο να αξιολογήσουμε τους μαθητές όταν έχουν ξεφύγει τα μυαλά τους. Δεν μπορείς να κάνεις κάτι τέτοιο, εύκολα τουλάχιστον.

-Σε ποιόν βαθμό πιστεύετε ότι το παιχνίδι βελτίωσε την απόδοση των μαθητών σας στην γραμματική;

-Σε τεράστιο βαθμό. Αποτέλεσε το κίνητρό τους στο να προσέξουν, να καταλάβουν, να αποδώσουν και να μάθουν.

-Πολύ ωραία, σας ευχαριστώ πολύ για τις χρήσιμες πληροφορίες. Θα σταματήσω εδώ την καταγραφή.

**E8**

-Καλημέρα!

-Καλημέρα!

-Τι ηλικία έχετε;

-27

-Τι σπουδές έχετε κάνει;

-Έχω τελειώσει την γαλλική φιλολογία και έχω κάνει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

-Διδάσκετε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;

- Στον ιδιωτικό.

-Πόσα χρόνια διδάσκετε γαλλικά;

- 5 χρόνια.

-Πολύ ωραία. Ποια είναι η θέση της γραμματικής στην διδασκαλία σας;

-Είναι ξένη γλώσσα, η γραμματική έχει πρωταρχικό ρόλο. Απ' τα πρώτα μαθήματα και, στα μικρά παιδιά, ξεκινάμε από την γραμματική, να μάθουν κάποια βασικά ρήματα, δίνουμε μεγάλη έμφαση στην γραμματική.

-Πώς ενσωματώνετε την γραμματική στην διδασκαλία σας; Ποια παιδαγωγική μέθοδο χρησιμοποιείτε;

- Συνήθως από την θεωρία πάω στην πράξη. Ειδικά αν είναι κάτι που δεν το γνωρίζουν και το κάνουμε για πρώτη φορά, πρώτα παρουσιάζω την θεωρία, δίνω κάποια κλειδιά, κάποιες πληροφορίες, το εξηγώ στα παιδιά, κάνω ερωτήσεις κατανόησης, κάνουμε κάποια παραδείγματα μαζί και μετά περνάμε στην πράξη.

- Οπότε ακολουθείτε το παραδοσιακό μοντέλο, από τον κανόνα στα παραδείγματα.

-Ακριβώς.

-Γραμματική ορολογία χρησιμοποιείτε για να εξηγήσετε τους κανόνες;

- Ορολογία χρησιμοποιώ πιο πολύ στις μεγαλύτερες ηλικίες, όχι στο δημοτικό γιατί πολλές φορές οι μικρές ηλικίες δεν θα καταλάβουν πολύ εύκολα για παράδειγμα τον ενεστώτα, θα πρέπει να τους πω ότι είναι ο χρόνος που μιλάει για το τώρα. Όσο

μεγαλώνουν όμως, θα μάθουν και ορολογία. Εννοείται ότι δίπλα σε κάθε κανόνα υπάρχει και η αντίστοιχη ορολογία, απλά δεν επιμένω σε αυτήν.

-Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα τι είδους παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της γραμματικής;

-Βιβλίο, το εγχειρίδιό μας, βιβλίο γραμματικής, περισσότερο το βιβλίο γραμματικής όπου πάμε και βλέπουμε τους κανόνες, κάποιο φυλλάδιο, τον πίνακα της τάξης, εικόνες, χρώματα, και την τεχνολογία κάποιες φορές. Μπορεί να παρουσιάσουμε κάτι μέσω υπολογιστή, να προβάλλουμε κάτι, γιατί τους αρέσει η τεχνολογία, έχει πιο πολλά χρώματα, σχήματα, εικόνες και, μένουν περισσότερο συγκεντρωμένοι σε αυτό, για παράδειγμα μια παρουσίαση με διαφάνειες.

- Πολύ ωραία. Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζετε σχετικά με την διδασκαλία της γραμματικής στο δημοτικό;

- Οι δυσκολίες είναι στην ορολογία που είπαμε πιο πριν, γι' αυτό και αποφεύγεται πολλές φορές. Κάποια παιδάκια δυσκολεύονται στην γραμματική, δεν τους αρέσει και τόσο, πρέπει να τα κάνουμε να την αγαπήσουν, να δουν ότι δεν είναι τόσο δύσκολη όσο φαίνεται. Έτσι τους δίνω πιο λίγες πληροφορίες. Δεν θα κάνουμε όλο τον κανόνα ας πούμε σε ένα μάθημα, τον σπάμε σε διάφορα κομμάτια για να μην τους δώσω πολλή πληροφορία και δυσκολευτούν. Αυτό κυρίως.

-Πείτε μου τώρα, με ποιόν σκοπό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

- Περισσότερο για κατανόηση και χαλάρωση στο τέλος. Σίγουρα με το παιχνίδι τους κεντρίζεται το ενδιαφέρον και όλοι θέλουν να συμμετέχουν. Ειδικά αν είναι προς το τέλος της διδακτικής ώρας που είναι λίγο πιο κουρασμένα και περιμένουν να σχολάσουν, συγκεντρώνονται πολύ καλύτερα, τους αρέσει να δημιουργούν ομάδες και να κερδίζει η ομάδα τους και, έτσι βλέπουμε προσπάθεια απ' όλους ακόμα και απ' αυτούς που δεν τους αρέσει τόσο η γραμματική, βλέπουμε να προσπαθούν και να συμμετέχουν με τους συμμαθητές τους.

-Τί είδους παιχνίδια χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της γραμματικής;

-Η συμπλήρωση κενών που μπορεί να είναι ατομικό παιχνίδι, συμπληρώνοντας κενά μαζεύει ο καθένας πόντους. Μπορεί να γίνει και ομαδικό βέβαια, να φτιάξουμε ομάδες των δυο ατόμων και να ψάχνουν να βρουν τα κενά. Επίσης παιχνίδι με κάρτες. Κάθε

μαθητής θα μπορούσε να έχει ένα ρήμα για παράδειγμα στην κάρτα του και να του ζητείται σε έναν συγκεκριμένο χρόνο. Αν το κλίνει σωστά θα πάρει πόντους ή η ομάδα του θα πάρει τους πόντους αν παίζουμε ομαδικά. Παιχνίδια ρόλων επίσης, για παράδειγμα να παίζουν μια καθημερινή συζήτηση χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα ρηματάκια. Για παράδειγμα έναν διάλογο που κάνουμε στο σχολείο : Καλημέρα, τί κάνεις και τα λοιπά και να χρησιμοποιήσουν σωστά τα ρήματα που τους δίνω. Γενικά τους αρέσουν τα παιχνίδια πολύ.

-Πολύ ωραία. Απ' ότι κατάλαβα χρησιμοποιείτε το παραδοσιακό παιχνίδι με τα παιχνίδια ρόλων και τις κάρτες. Η συμπλήρωση κενών αφορά σε ψηφιακό παιχνίδι ή γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο;

-Αυτό γίνεται περισσότερο ψηφιακά.

-Οπότε έχουμε και το ψηφιακό και το παραδοσιακό παιχνίδι.

-Πολύ σωστά.

-Εσείς ποιον τύπο παιχνιδιού θεωρείτε πιο αποτελεσματικό για την διδασκαλία της γραμματικής και γιατί;

-Περισσότερο το ψηφιακό παιχνίδι. Στις μέρες μας οι νέοι προτιμούν περισσότερο την τεχνολογία, ειδικά τα παιδιά στα μικρότερα τμήματα και πιστεύω ότι είναι η αγαπημένη τους ώρα όταν λαμβάνει χώρα το ψηφιακό παιχνίδι. Τους τραβάει περισσότερο την προσοχή γι' αυτό και το θεωρώ πιο αποτελεσματικό.

-Εσείς σε ποιους παιδαγωγικούς στόχους σκοπεύετε ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Στο να αποκτήσουν τα παιδιά δεξιότητες επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους, συνεργασίας, κοινωνικές δεξιότητες επίσης. Μπορεί να έχουμε ένα παιδί που δεν κάνει παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά. Την ώρα του παιχνιδιού θα χρειαστεί να κάνει ομάδα με τον διπλανό του. Έτσι αναπτύσσεται και ο σεβασμός μεταξύ τους.

-Ποιες επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες θέλετε να αναπτύξετε στους μαθητές σας ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

- Συντακτικές, φωνολογικές, μορφολογικές.

- Πολύ ωραία. Πείτε μου εάν δημιουργείτε παιχνίδια σύμφωνα με τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών σας και αν μιλήστε μου για το είδος του παιχνιδιού και τους στόχους που θέτετε;

- Ανάλογα με τις ανάγκες ή τις δυσκολίες καλύτερα των μαθητών, δημιουργώ παιχνίδια πιο παραδοσιακά. Εκεί μπορεί να μην χρησιμοποιήσω την τεχνολογία και, να αναλύσουμε το γραμματικό φαινόμενο που δυσκολεύει το παιδί αυτό. Για παράδειγμα μπορεί να είναι ένα παιχνίδι με κάρτες και αυτό και να πρέπει το παιδί να βάλει καταλήξεις σε ένα ρήμα, αν μιλάμε για ρήμα, ή να βάλει το σωστό άρθρο σε χρωματιστές κάρτες με ουσιαστικά. Έτσι να είμαστε σίγουροι ότι το παιδί που δυσκολευόταν, το κατάλαβε πλήρως.

-Πολύ ωραία. Σε ποιόν βαθμό θεωρείτε πως το παιχνίδι διευκόλυνε την διδασκαλία σας;

-Σίγουρα την διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό. Αναμφίβολα γιατί όλοι συμμετέχουν, όπως είπαμε και πριν, σε όλους κεντρίζεται το ενδιαφέρον, οπότε είναι μια πολύ ωραία μέθοδος διδασκαλίας η ένταξη του παιχνιδιού.

-Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε αναφορικά με την ένταξη του παιχνιδιού στην διδασκαλία σας;

-Απ' την δική μου πλευρά οι δυσκολίες είναι να βρω το κατάλληλο παιχνίδι. Κάποιες φορές πρέπει να προηγείται στο σπίτι σχέδιο διδασκαλίας ούτως ώστε να έχουμε επιλέξει το κατάλληλο παιχνίδι που θα κάνουμε στα παιδιά. Απ' την πλευρά των μαθητών λίγο στην αρχή μέχρι να καταλάβουν το παιχνίδι ίσως υπάρξει μια δυσκολία. Κάποια λεπτά μέχρι να κάνουν ησυχία, να το καταλάβουν όλοι υπάρχει στην τάξη μια μικρή σύγχυση γιατί μιλάνε μεταξύ τους. Μετά μόλις το καταλάβουν δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, συμμετέχουν όλοι.

-Εσείς πώς επιμορφώνεστε ώστε να ενσωματώσετε αποτελεσματικά το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Βλέπω τις ανάγκες των μαθητών, παρακολουθώ σεμινάρια, κάνω προσωπική έρευνα. Επίσης βοηθάει πολύ το διαδίκτυο. Όλο και περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί ανεβάζουν διάφορα παιχνίδια που φτιάχνουν. Τα νέα βιβλία δείχνουν επίσης νέους τρόπους διδασκαλίας και περιέχουν και παιχνίδια που μας δίνουν έμπνευση, γιατί στην

διδασκαλία συνεχώς πρέπει να σκεφτόμαστε κάτι καινούριο, οπότε πρέπει να ενημερωνόμαστε.

-Θα ήθελα τώρα να μου πείτε πώς οι μαθητές σας εμπλέκονται στο παιχνίδι;

-Είτε ατομικά είτε ομαδικά όλοι εμπλέκονται, όλοι συμμετέχουν. Άλλος βέβαια έχει πιο πολύ θάρρος, άλλος ίσως να μην έχει τόσο, όλοι όμως θα συμμετέχουν. Είναι και το παιχνίδι μια ανταμοιβή γι' αυτούς. Πολλές φορές τους λέω κατανοήστε τον κανόνα, κάντε σωστά τις ασκήσεις και στο τέλος ακολουθεί το παιχνίδι. Ναι μεν είναι παιχνίδι γραμματικής αλλά τα παιδιά το βλέπουν σαν ανταμοιβή οπότε ανυπομονούν να φτάσει το τέλος της ώρας για να παίξουν.

- Μου είπατε προηγουμένως ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι μαθητές δουλεύουν είτε ατομικά είτε σε ομάδες.

-Σωστά. Ανάλογα με τον κανόνα του παιχνιδιού. Αυτό τους δίνεται στην αρχή σαν οδηγία, ή θα παίζουμε ατομικά ή θα παίζουμε ομαδικά σε ομάδες δύο – τριών ατόμων, ανάλογα πόσους μαθητές έχουμε και πώς θέλουμε να τους χωρίσουμε.

- Ωραία. Όταν δουλεύουν σε ομάδες, με ποιο κριτήριο είναι διαμορφωμένες αυτές οι ομάδες;

- Αναλόγως. Αν δω ότι το παιχνίδι είναι απαιτητικό τις δημιουργώ εγώ σύμφωνα με το επίπεδό τους. Δηλαδή προτιμώ πολλές φορές να βάλω έναν πιο αδύναμο μαθητή με έναν που ξέρω ότι σίγουρα έχει κατανοήσει τον κανόνα γιατί έτσι παίρνει θάρρος το παιδί αυτό που είναι πιο αδύναμο στον συγκεκριμένο κανόνα, δουλεύει ομαδικά με τον συμμαθητή του, οπότε βλέπει πως δουλεύει ο συμμαθητής του οπότε μόνο του μπορεί να κατανοήσει περισσότερο τον κανόνα, βλέποντας τον συμμαθητή του.

-Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού πείτε μου ποιες είναι οι αντιδράσεις των μαθητών σας; Για παράδειγμα είναι συγκεντρωμένοι, κάνουν ερωτήσεις, είναι αγχωμένοι, ρωτούν απορίες;

-Είναι συγκεντρωμένοι, χαμογελαστοί, χαρούμενοι όποτε κερδίζει η ομάδα τους, και δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιχνίδια.

-Πολύ ωραία. Γενικά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης και αν ναι με ποιον τρόπο;

-Ναι, το χρησιμοποιούμε σαν μέθοδο αξιολόγησης στο τέλος του μαθήματος. Τα παιδιά απαντούν στις ερωτήσεις του παιχνιδιού και έτσι ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να καταλάβει αν και κατά πόσο ο μαθητής έχει καταλάβει το συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο. Κάποιες φορές το χρησιμοποιούμε για αξιολόγηση σε κάθε μάθημα. Αν έχουμε λίγα παιδιά και μείνει χρόνος θα παίξουμε λίγα παιχνίδια στο τέλος, είναι και σαν επιβράβευση γι' αυτούς. Αν δεν έχουμε πολύ χρόνο, διαλέξουμε κάποια παιχνίδια που μπορούν να παιχτούν σε μια διδακτική ώρα προς το τέλος του κεφαλαίου. Δηλαδή να τους πω παιδιά σήμερα θα ασχοληθούμε μόνο με αυτά τα τρία παιχνίδια. Και πάλι αυτό είναι και ένα διάλειμμα από την ρουτίνα.

-Ωραία. Σε ποιόν βαθμό πιστεύετε ότι η χρήση του παιχνιδιού βελτίωσε την απόδοση των μαθητών σας αναφορικά με την γραμματική;

-Σε μεγάλο βαθμό, σίγουρα την βελτίωσε. Χρειάζεται το παιχνίδι, είτε κάνουν γραμματική, είτε κάνουν λεξιλόγιο. Οτιδήποτε και να κάνουμε, το παιχνίδι είναι κάτι που ελκύει τους μαθητές και ιδιαίτερα στην ξένη γλώσσα και την γραμματική που είναι ιδιαίτερα απαιτητική. Αναμφίβολα βελτιώνονται τα παιδιά.

-Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ για τις απαντήσεις. Θα σταματήσω εδώ την καταγραφή.

- Κι εγώ ευχαριστώ, να είστε καλά.

## **E9**

-Καλησπέρα σας!

-Καλησπέρα!

-Τι ηλικία έχετε;

-26

-Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

-Έχω τελειώσει γαλλική φιλολογία στην Αθήνα.

-Εργάζεστε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;

-Στον ιδιωτικό.

-Πόσα χρόνια διδάσκετε γαλλικά;

-Τρία

-Ποια είναι η θέση της γραμματικής στην διδασκαλία σας;



-Γενικά προσπαθώ σε κάθε μάθημα να ασχολούμαι με την γραμματική, αλλιώς αν βλέπω ότι δεν μου φτάνει ο χρόνος προσπαθώ μισή ώρα την εβδομάδα να ασχολούμαι με την γραμματική.

-Πώς ενσωματώνετε την γραμματική στο μάθημά σας; Μιλήστε μου για την παιδαγωγική μέθοδο που χρησιμοποιείτε.

-Τις περισσότερες φορές ακολουθώ το βιβλίο οπότε αν έχει κάποιο κείμενο χρησιμοποιώ πρώτα αυτό το υλικό. Το διαβάζουμε και με βάση αυτό προχωράμε και βλέπουμε τους κανόνες. Αλλιώς αν είναι ένα πιο απλό γραμματικό φαινόμενο, ξεκινάμε απευθείας με τους κανόνες. Μετά συνεχίζουμε με παραδείγματα και ασκήσεις. Επίσης πάντα χρησιμοποιούμε και μεταφράζουμε την ορολογία και μετά περνάμε στις ασκήσεις.

-Τι είδους παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της γραμματικής;

- Πάντα βασίζομαι στο βιβλίο, επειδή δεν διδάσκω πολλά χρόνια πάντα ακολουθώ το βιβλίο. Από εκεί και πέρα εάν δεν υπάρχουν αρκετές ασκήσεις, φέρνω το δικό μου υλικό σε μορφή φωτοτυπίας.

-Πολύ ωραία. Ποιες είναι οι προκλήσεις που συναντάτε όσον αφορά την διδασκαλία της γραμματικής;

-Έχω παρατηρήσει ότι δυσκολεύονται αρκετά να αφομοιώσουν τη γραμματική και πολλές φορές χρειάζεται να το επαναλάβουμε ανά διαστήματα. Μπορεί κάθε εβδομάδα, μπορεί μια φορά το μήνα να χρειαστεί μια επανάληψη του γραμματικού φαινομένου. Μπορεί ακόμα και ανά τρεις μέρες για παράδειγμα να μην θυμούνται τον κανόνα και να χρειαστεί και απ' την αρχή εξήγηση.

-Οπότε αν κατάλαβα σωστά το πρόβλημα θεωρείτε είναι τόσο στο να θυμούνται έναν κανόνα όσο και στην εμπέδωση;

-Ναι, τουλάχιστον με τα παιδιά που έχω δουλέψει εγώ. Και ενώ δείχνουν να τα καταλαβαίνουν την στιγμή της διδασκαλίας μετά στις ασκήσεις που κάνουμε ή στις ασκήσεις για το σπίτι, χρειάζονται βοήθεια.

-Ωραία. Πείτε μου τώρα με ποιον τρόπο χρησιμοποιείτε το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Το χρησιμοποιώ σαν μέσο αποφόρτισης στο τέλος του μαθήματος και ως παιδαγωγικό μέσο. Για παραπάνω εξάσκηση σε αυτό που διδάχθηκαν.

-Τι είδους παιχνίδια χρησιμοποιείτε στην διδασκαλία της γραμματικής;

-Όταν πρόκειται για το κομμάτι των χρόνων και των ρημάτων χρησιμοποιούμε παιχνίδια με κάρτες ή για την δημιουργία για παράδειγμα της ερώτησης ή της άρνησης για να σχηματίσουν προτάσεις βάζοντας τις λέξεις στην σωστή σειρά. Αλλιώς το κάνουμε και στον πίνακα με μαρκαδόρο. Επίσης σαν πιο διασκεδαστικό χρησιμοποιούμε το σταυρόλεξο στο τέλος του μαθήματος.

-Ποιος τύπος παιχνιδιού θεωρείτε ότι είναι πιο αποτελεσματικός για την διδασκαλία της γραμματικής και γιατί;



-Θεωρώ εξαρτάται από το γραμματικό φαινόμενο. Θεωρώ ότι όταν περιλαμβάνει και το κομμάτι της ορθογραφίας κάποιου ρήματος, στον παρατατικό για παράδειγμα, είναι πιο χρήσιμο το σταυρόλεξο ενώ όταν για παράδειγμα είναι η άρνηση ή η ερώτηση που έχει να κάνει με την σύνταξη, τότε το παιχνίδι με τις κάρτες. Οπότε η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από το φαινόμενο που διδάσκουμε.

-Ωραία. Ποιους παιδαγωγικούς στόχους θέτετε ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Νομίζω είναι η ομαδικότητα και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τα παιδιά να νιώθουν ότι ανήκουν σε μια τάξη πιο ευχάριστη και η αποφόρτιση.

- Πολύ ωραία. Ποιες είναι οι επικοινωνιακές ή γλωσσικές δεξιότητες που θέλετε να αναπτύξετε στους μαθητές σας ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

- Νομίζω η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών στην ξένη γλώσσα. Να μην υπάρχει επικοινωνία μόνο με τον καθηγητή αλλά και μεταξύ τους. Να μην ντρέπονται δηλαδή να μιλήσουν στην ξένη γλώσσα και να προσπαθούν να χρησιμοποιούν έστω και μικρές προτασούλες μεταξύ τους στην γλώσσα που μαθαίνουν.

-Εσείς δημιουργείτε παιχνίδια με βάση τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών σας;

-Ναι, εννοείται και ανάλογα και την ηλικία. Όταν κάποια παιδάκια είναι πιο μικρά, προσπαθώ να φτιάχνω τις ασκήσεις στα μέτρα τους για να μην είναι τόσο δύσκολες. Δηλαδή κάποιο υλικό που μπορεί να βρω online θα το επεξεργαστώ ώστε να το φέρω κοντά στην ηλικία τους και την θεματική που τους αρέσει.

-Μπορείτε να μου δώσετε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το είδος των παιχνιδιών που φτιάχνετε και τους μαθησιακούς στόχους;

-Πιο πολύ το κάνω όταν είναι γιορτές, Χριστούγεννα, Πάσχα, θα τους βάλω κάποιο κρυπτόλεξο ή αντιστοίχιση εικόνας με λέξη, οπότε προσπαθώ να είναι λεξιλόγιο που αντιστοιχεί στο επίπεδο της τάξης. Οπότε τους τα δίνω για να κάνουν εξάσκηση στο λεξιλόγιο και να εξοικειωθούν με την γραμματική. Επίσης, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων εξασκούνται και στο κομμάτι της ανάγνωσης, δίνουμε έμφαση στη σωστή προφορά.

-Πολύ ωραία. Σε ποιόν βαθμό το παιχνίδι διευκόλυνε την διδασκαλία σας;

-Ενώ θέλει χρόνο προετοιμασίας και αναζήτησης απ' την μεριά μου, γιατί είναι κάτι το οποίο δεν παρέχεται σε μεγάλο βαθμό από τα βιβλία, θέλει δηλαδή προσωπική έρευνα, βοηθάει πάρα πολύ μέσα στην τάξη. Τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν ότι δεν περιμένω από αυτά να δουλεύουν μόνο με το βιβλίο. Ενθουσιάζονται μόνο και μόνο που θα δουν μια κάρτα για παράδειγμα, θα κάνουν κάτι διαφορετικό. Έχει βοηθήσει και στην εικόνα που έχουν τα παιδιά για το μάθημα.

-Πείτε μου τώρα ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε εσείς σχετικά με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην διδασκαλία σας;

- Νομίζω περισσότερο το κομμάτι του χρόνου, ότι χρειάζεται παραπάνω χρόνος να προετοιμάσω το υλικό που θα πάω στην τάξη. Τώρα μέσα στην τάξη το μόνο δύσκολο είναι όταν δεν είναι πολλά παιδιά και δεν μπορώ να κάνω ένα πιο πολύπλοκο παιχνίδι,

όπως να δουλέψει η τάξη σε ομάδες. Περιορίζομαι στο να χρησιμοποιώ πιο απλά παιχνίδια λόγω της έλλειψης παιδιών.

-Πως επιμορφώνεστε εσείς ώστε να ενσωματώσετε αποτελεσματικά το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Πέρα απ' το κομμάτι της αναζήτησης, έχω πάρει πολλές πληροφορίες από εκδοτικούς οίκους οι οποίοι μας δίνουν κάποιες προτάσεις για παιχνίδια.

- Πολύ ωραία. Με ποιόν τρόπο οι μαθητές σας εμπλέκονται στο παιχνίδι;

- Συνήθως είναι παιχνίδια ρόλων οπότε αρχίζουν να μιλάνε στην ξένη γλώσσα. Μπορεί να περιλαμβάνει και ένα κείμενο και το κομμάτι της ανάγνωσης, οπότε το διαβάζει το κάθε παιδί με τον δικό του τρόπο και μπορεί να επαναλάβουμε τον ίδιο διάλογο δυο, τρεις φορές, ανάλογα τα παιδιά. Οπότε εξασκούνται στο κομμάτι της προφοράς, ανάγνωσης μέσα απ' τα παιχνίδια ρόλων ενσαρκώνοντας κάποιον ρόλο. Επίσης συνεργάζονται μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και ακολουθούν τους κανόνες.

-Ωραία. Πείτε μου τώρα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες; Και αν ναι, πώς διαμορφώνονται οι ομάδες.

- Τις περισσότερες φορές δεν έχω την δυνατότητα λόγω των ατόμων, όταν για παράδειγμα έχω τρία παιδιά μέσα στο τμήμα δεν μπορώ να τα χωρίσω σε δυο ομάδες. Εκεί δουλεύει το κάθε παιδί μόνο του. Τώρα όταν είναι περισσότερα άτομα, δουλεύουν σε δυάδες και τα ζευγάρια είναι όπως κάθονται τα παιδιά. Δεν έχω κάποιο κριτήριο διαχωρισμού. Συνεργάζονται με τον διπλανό τους.

-Ποιες είναι οι αντιδράσεις των μαθητών σας κατά την διάρκεια του παιχνιδιού;

- Έχω παρατηρήσει πως συνεργάζονται καλά μεταξύ τους και επικοινωνούν μεταξύ τους στα γαλλικά χρησιμοποιώντας έστω και λεξούλες.

-Γενικά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης και αν ναι με ποιόν τρόπο;

-Ακόμη όχι, δεν το χρησιμοποιώ ως μέσο αξιολόγησης.

- Σε ποιόν βαθμό πιστεύετε ότι το παιχνίδι βελτίωσε την επίδοση των μαθητών σας σχετικά με την γραμματική;

-Θεωρώ πως από τότε που ενσωμάτωσα το παιχνίδι στο μάθημα, τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, αρχίζουν να δουλεύουν παραπάνω και να έχουν περισσότερη επαφή με την γλώσσα. Σ' αυτό το πλαίσιο έχω δει βελτιώσεις και στο λεξιλόγιο και στην γραμματική.

-Σας ευχαριστώ πολύ για τις απαντήσεις σας, θα σταματήσω εδώ την καταγραφή.

## E10

-Καλησπέρα σας!

-Καλησπέρα!

-Τι ηλικία έχετε;

-45.

-Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

-Έχω κάνει μεταπτυχιακό πάνω στην διδακτική.

-Διδάσκετε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;

-Στο δημόσιο.

- Πόσα χρόνια διδάσκετε γαλλικά;

-20.

-Ποια είναι η θέση της γραμματικής στην διδασκαλία σας;

- Εγώ διδάσκω στην πρωτοβάθμια οπότε το επίπεδο δεν επιτρέπει να επεκταθώ σε θέματα γραμματικής, παρ' όλα αυτά έχει τον ρόλο της όμως δεν είναι πρωταρχικός. Το λεξιλόγιο έχει πρωταρχικό ρόλο, χτίζουμε λεξιλόγιο σε αυτές τις ηλικίες.

-Πώς ενσωματώνετε την γραμματική στην διδασκαλία σας; Ποια παιδαγωγική μέθοδο χρησιμοποιείτε;

-Προσπαθώ να είναι λειτουργική η προσέγγιση, οτιδήποτε χρειάζεται δηλαδή για να συμπληρωθεί το νοηματικό πλαίσιο και αντίστοιχα γραμματικά φαινόμενα που επιτρέπουν την κατάκτηση ενός επικοινωνιακού στόχου. Ξεκινάμε και από τον κανόνα με παραδείγματα αλλά τις περισσότερες φορές χρησιμοποιώ τον έμμεσο τρόπο, ο κανόνας βγαίνει μέσα από την εξάσκηση. Για παράδειγμα μπορεί να κάνω μια μικρή διόρθωση σε κάτι που θα πουν και να προχωρήσουμε, δεν επιμένω δηλαδή στον κανόνα.

- Γενικά χρησιμοποιείτε και γραμματική ορολογία;

- Όχι πάρα πολύ, σε αυτό το επίπεδο δεν χρησιμοποιώ πάρα πολύ την ορολογία.

-Τί είδους παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της γραμματικής;

- Επειδή είναι ενσωματωμένη, ξεχωριστό υλικό δεν χρησιμοποιώ. Όμως, χρησιμοποιώ παιχνίδια ρόλων και εκεί δημιουργώ καρτέλες με πληροφοριακό κενό ώστε να

χρησιμοποιήσουν ο ένας με τον άλλον τις πληροφορίες για να επικοινωνήσουν και δημιουργώ και άλλα παιχνίδια.

- Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζετε σχετικά με την διδασκαλία της γραμματικής στο δημοτικό;

- Γενικά σε αυτές τις ηλικίες δεν μπορείς να πας μακριά στην γραμματική και, η γραμματική χωριστά αν δοθεί δεν βοηθάει, δεν αφομοιώνεται. Οι δυσκολίες σε αυτό το επίπεδο είναι ότι κάποια είναι πιο προχωρημένα, κάποια άλλα όχι. Αυτό είναι ένα θέμα σε όλα τα επίπεδα αλλά στην γραμματική φαίνεται πιο πολύ, η ανομοιογένεια των επιπέδων. Όμως δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι.

-Πολύ ωραία. Το παιχνίδι με ποιόν σκοπό το χρησιμοποιείτε στην διδασκαλία σας;

- Κυρίως το χρησιμοποιώ για εμπέδωση και επανάληψη. Για να διδάξω κάτι δεν το χρησιμοποιώ εκτός αν πρόκειται για επανάληψη κάποιου προηγούμενου φαινομένου που θα το συνδέσω με ένα επόμενο. Αν είναι για επανάληψη συνήθως το χρησιμοποιώ στην αρχή του μαθήματος αν είναι για εμπέδωση πάει στο τέλος. Είναι και χρονικά πιο βολικό γιατί προς το τέλος χαλαρώνουν, νομίζουν ότι χαλαρώνουν και, αποφορτίζονται .

-Τί είδους παιχνίδια προτιμάτε για την διδασκαλία της γραμματικής;

-Παιχνίδια ρόλων κατά κόρων, φτιάχνω και επιτραπέζια με καρτέλες ερωτήσεις που πρέπει να απαντήσουν, τους αρέσουν πολύ αυτά, τύπου φιδάκι. Αυτά δεν έχουν ξεχωριστά γραμματική αλλά υπάρχει μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Προφανώς θα κάνουν ερωτήσεις ο ένας στον άλλον, προφανώς θα χρησιμοποιήσουν μια γραμματική δομή.

- Ποιο είδος παιχνιδιού θεωρείτε πιο αποτελεσματικό για την διδασκαλία της γραμματικής;

- Εγώ με αυτά τα δυο που χρησιμοποιώ είμαι ευχαριστημένη, τα παιχνίδια ρόλων και τα επιτραπέζια, σε αυτό το επίπεδο τουλάχιστον βοηθάνε. Δεν χρησιμοποιώ ιδιαίτερα τεχνολογία, δεν την υποστηρίζω τόσο πολύ τώρα πια. Θεωρώ αυτό που έγινε να χρησιμοποιούμε, να χρησιμοποιούμε τεχνολογία έφθινε πολύ γρήγορα, ξεπεράστηκε 100/ και θεωρώ ότι δεν τραβάει και το ενδιαφέρον των παιδιών πια και, δεν έχει και νόημα να τους δώσεις κι άλλη οθόνη αφού όλη μέρα έχουν οθόνη. Δηλαδή κάπου

αποζητούν το χάρτινο παιχνίδι θέλω να πω, το περιμένουν ότι κάτι θα κάνουν με μια καρτέλα, κάτι που σε εμάς φαίνεται πιο απλό αυτά το προτιμούν έχω παρατηρήσει.

- Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα σε ποιους παιδαγωγικούς στόχους θέτετε ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Αν δεν συνεργαστούν δεν γίνεται παιχνίδι. Προφανώς και θα κοινωνικοποιηθούν μέσα από αυτό. Εκεί είναι και λίγο θέμα η δημιουργία των ομάδων, δηλαδή δεν μπορείς να βάλεις τους φίλους ... Τους πείθω γενικά ότι με την κλήρωση κινούμαστε.

- Πείτε μου τώρα για τις επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες που θέλετε να αναπτύξετε στους μαθητές σας ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

-Όλες οι δεξιότητες αναπτύσσονται με το παιχνίδι, είναι ολιστικό, λειτουργεί ολιστικά. Και επικοινωνούν και χρησιμοποιούν τη γλώσσα, αναπτύσσουν το λεξιλόγιο, τη γραμματική. Όλα αυτά αναπτύσσονται με το παιχνίδι.

-Εσείς δημιουργείτε παιχνίδια σύμφωνα με τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών; Αν ναι, μιλήστε μου για το είδος των παιχνιδιών και τους επιδιωκόμενους στόχους.

- Κυρίως παιχνίδια ρόλων με καρτέλες ανταλλαγής πληροφοριών και επιτραπέζια. Δεν χρησιμοποιώ πια ψηφιακά παιχνίδια. Σαν στόχους είναι ότι σας είπα και προηγουμένως, το λεξιλόγιο, την γραμματική, γενικότερα την χρήση της γλώσσας.

-Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα σε ποιόν βαθμό πιστεύετε ότι το παιχνίδι βοήθησε την διδασκαλία σας.

- Αρχικά βοηθάει στο πόσο θετικά βλέπουν το μάθημα, το οποίο είναι και ο πρωταρχικός στόχος. Το κομμάτι της μάθησης θα επιτευχθεί σε έναν βαθμό αλλά το να είναι θετικοί απέναντι στη γλώσσα θεωρώ ότι είναι το πιο σημαντικό απ' όλα. Αυτός είναι ο πιο βασικός στόχος στο δημοτικό σχολείο και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από το παιχνίδι. Από εκεί και πέρα ναι μεν υπάρχουν τα γλωσσικά οφέλη υπάρχουν, έρχονται όμως δεύτερα.

-Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε ενσωματώνοντας το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

- Αν είναι τάξη που δεν έχω ξαναδουλέψει, δυσκολεύονται να μπουν στην διαδικασία του τώρα οργανωνόμαστε ομαδικά για να παίζουμε. Ίσως γιατί είναι μια δεξιότητα που

δεν την έχουν ιδιαίτερα στο δημοτικό, τουλάχιστον όχι όλα τα παιδιά. Αν είναι τάξη που το έχουμε ξανακάνει είναι πάρα πολύ απλό.

-Άρα είναι ο συντονισμός η δυσκολία;

-Σωστά όπως και η συνεργασία, δεν μπορούν να συνεργαστούν πάντα. Όμως παρατηρώ ότι γενικά δεν μπορούν να συνεργάζονται, ούτε στο προαύλιο συνεργάζονται για να παίξουν ούτε να ακολουθήσουν κανόνες μπορούν εύκολα. Είναι κάτι που δεν το κατακτούν πλέον. Αυτό είναι και το δυσκολότερο, ότι υπάρχει κανόνας, παίζουμε με τη σειρά μας, τώρα συνεργαζόμαστε και δεν τσακωνόμαστε. Αυτό είναι κάτι που πρέπει να κατακτήσουν και θέλει χρόνο. Στο μάθημα παίρνει πολύ χρόνο να τα συντονίσεις και αν έχεις επιλογή ίσως να μην το κάνεις, λόγω χρόνου δηλαδή, γιατί είναι περιορισμένος γενικά.

- Ωραία. Πείτε μου τώρα εσείς πώς επιμορφώνεστε ώστε να εντάξετε αποτελεσματικά το παιχνίδι στην διδασκαλία σας;

- Θεωρώ ότι το μεταπτυχιακό με έχει βοηθήσει πολύ. Από εκεί και πέρα αν δω κάτι σε επίπεδο σεμιναρίων που με ενδιαφέρει θα το παρακολουθήσω αλλά δεν μπορώ να πω ότι συναντώ και συχνά.

- Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα οι μαθητές σας πώς εμπλέκονται στο παιχνίδι;

- Με κόπο και προσπάθεια αλλά και με πολλή διάθεση! ( γέλιο) Είναι πάρα πολύ θετικοί στο να εμπλακούν στο παιχνίδι. Απλά τους παίρνει χρόνο όπως είπα και πριν αν δεν είναι γνώστες της διαδικασίας. Υπάρχουν και τάξεις με τις οποίες δεν τα έχω καταφέρει απλά είναι λίγες.

-Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού οι μαθητές σας δουλεύουν σε ομάδες και αν ναι, πώς είναι διαμορφωμένες οι ομάδες;

- Δουλεύουν είτε σε ζευγάρια είτε σε ομάδες. Η δημιουργία των ομάδων βέβαια είναι ένα δύσκολο κομμάτι γιατί θέλουν να παίζουν με τους φίλους τους οπότε πρέπει να τους πείσεις ότι δεν θα μπουν πάλι στην ίδια ομάδα με τους φίλους τους. Εκεί βέβαια έρχεται η λύση της κλήρωσης όπου οι ομάδες δημιουργούνται με βάση την κλήρωση. Αλλιώς διαμορφώνω εγώ τις ομάδες σύμφωνα με γλωσσικά κριτήρια. Βάζω μαζί για παράδειγμα δυο καλούς μαθητές με δυο χειρότερους για να βοηθάει το ένα το άλλο.

- Και κατά την διάρκεια του παιχνιδιού πείτε μου ποιες είναι οι αντιδράσεις των μαθητών;
- Είναι πολύ αυτόνομοι μόλις καταλάβουν την διαδικασία, μπαίνουν μέσα στο παιχνίδι. Αρκεί να μην τσακωθούν, πράγμα που συμβαίνει γιατί θα είναι τσακωμένοι από πριν και θα βγει πάνω στο παιχνίδι και όχι για το μάθημα αυτό καθ' αυτό.
- Πολύ ωραία. Πείτε μου τώρα αν γενικά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι σαν μέσο αξιολόγησης και αν ναι με ποιόν τρόπο;
- Δεν το χρησιμοποιώ, όχι. Μόνο σαν επανάληψη, μέχρι εκεί. Μπορώ βέβαια να καταλάβω τι έμαθαν ειδικά αν είναι στο τέλος του μαθήματος αλλά όχι σαν αξιολόγηση αυτή καθ' αυτή δεν το χρησιμοποιώ.
- Πολύ ωραία. Πείτε μου σε ποιόν βαθμό θεωρείτε ότι το παιχνίδι βελτίωσε την απόδοση των μαθητών αναφορικά με την γραμματική.
- Δεν το έχω σκεφτεί αυτό αλλά είναι μια πολύ καλή αφορμή για να χρησιμοποιήσουν γραμματικές δομές οπότε θεωρώ ότι βοηθάει πολύ, χωρίς όμως να μπορώ να σας πω κάτι συγκεκριμένο. Καταλαβαίνω όμως ότι βοηθάει πολύ.
- Πολύ ωραία. Ευχαριστώ πολύ για τις απαντήσεις σας. Θα σταματήσω εδώ την καταγραφή.
- Εγώ ευχαριστώ, καλή συνέχεια.



## **Formulaire de participation**

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος « Διδακτική της γαλλικής ως ξένης γλώσσας » του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει την χρήση του παιχνιδιού ως μέσο διδασκαλίας της γραμματικής στα παιδιά του δημοτικού, τόσο στην ιδιωτική όσο και στην δημόσια εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, θα μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι καθηγητές παρουσιάζουν την γραμματική στους μαθητές, καθώς επίσης και οι δυσκολίες που συναντούν. Επιπρόσθετα, θα μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται το παιχνίδι για την διδασκαλία της γραμματικής, τα είδη του παιχνιδιού που χρησιμοποιούνται βάσει των αναγκών των μαθητών καθώς επίσης και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές μέσω του παιχνιδιού. Τέλος, θα διερευνηθούν οι αντιδράσεις των μαθητών κατά την χρήση του παιχνιδιού καθώς επίσης και οι επιδόσεις τους.

Η συνέντευξη θα πραγματοποιηθεί στα ελληνικά. Η συνέντευξη θα πραγματοποιηθεί ανώνυμα και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ψευδώνυμο για την προστασία της ταυτότητας σας. Η συμμετοχή στην έρευνα γίνεται εθελοντικά και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια. Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και θα απομαγνητοφωνηθεί για τους σκοπούς της έρευνας.

Κολλά Ελένη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του προγράμματος «Διδακτική της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου